



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

Magda Raquel Lopes da Silva

IDENTIDADE VOCACIONAL, PERSPECTIVA TEMPORAL E SATISFAÇÃO COM A VIDA NA ADOLESCÊNCIA

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

Julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Magda Raquel Lopes da Silva

Identidade Vocacional, Perspectiva Temporal e Satisfação com a Vida na Adolescência

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

Julho de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

*O presente trabalho científico foi
escrito de acordo com a antiga ortografia.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, orientadora desta tese de mestrado, pela disponibilidade, pelo interesse, pelo profissionalismo e pela dedicação com que acompanhou e colaborou com todo este projecto. O meu imenso obrigado.

Às direcções executivas das escolas, aos professores e especialmente aos alunos que colaboraram nesta investigação e que contribuíram para que a realização deste estudo fosse possível.

Aos meus amigos por me terem acompanhado nesta fase tão importante da minha vida, sobretudo pelo carinho e pela força motivacional prestada ao longo de todos estes meses. Um agradecimento muito especial a Vera e a Maria João por me terem escutado vezes sem conta a pensar sobre este tema.

Aos meus pais pelo apoio incondicional prestado ao longo deste mestrado e ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao Cláudio por tudo, por me ter acompanhado incansavelmente ao longo destes meses de trabalho, pelo seu amor e paciência. Por toda a motivação. Inclusivamente pela sua colaboração na revisão final e formatação deste trabalho. Fica o meu forte agradecimento.

Magda Raquel Lopes da Silva

RESUMO

A adolescência é um período do ciclo de vida no qual os indivíduos são confrontados com as tarefas desenvolvimentais de estabelecerem um conceito de identidade vocacional e fazerem planos para o futuro. O presente estudo teve como objectivo analisar a relação entre a construção da identidade vocacional no período da adolescência tardia, a perspectiva temporal e a satisfação com a vida. Através da aplicação da escala “PIP-GIDS - Padrão Individual de realização de Projectos” (adaptação portuguesa da “Groningen Identity Development Scale” de H. Bosma), do “Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo-Revisto” (adaptação portuguesa do “Zimbardo Time Perspectiva”) e da Escala de Satisfação com a Vida (adaptação portuguesa da “Satisfaction with Life Scale”), realizou-se um estudo exploratório de natureza correlacional com 250 adolescentes, alunos do 10º, 11º e 12º do ensino secundário. A influência dos factores socio-demográficos nas variáveis psicológicas em análise foi tida em consideração. Os resultados encontrados apontam para a existência de relações positivas entre a perspectiva temporal de futuro, de passado positivo e de presente hedonista com a exploração vocacional; e para a existência de relações positivas entre a perspectiva temporal de futuro e o compromisso vocacional. Indicam ainda que a perspectiva temporal assume um maior valor preditivo na variância da satisfação com a vida, quando comparada com as variáveis identitárias. Isoladamente são as dimensões temporais de passado negativo, passado positivo e o compromisso que apresentam um maior impacto na variância da satisfação com a vida.

Palavras-chave: Identidade vocacional, exploração, compromisso, perspectiva temporal, satisfação com a vida.

ABSTRACT

Adolescence is conceived as a period in life in which individuals are confronted with important developmental tasks, such as defining a vocational identity, making plans and preparing for the future. The purpose of the present study was to examine adolescent's identity formation in the period of late adolescence, analyzing its associations with time perspective and life satisfaction. Using the Portuguese adaptation of Bosma's Groningen Identity Development Scale (PIP-GIDS), the Portuguese adaptation of the revised Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-R) and SWLS (the Portuguese adaptation of Satisfaction With Life Scale), we carried out a cross-sectional study with a convenient sample of 250 Portuguese adolescents, high school students in grades ten through twelve. The influence of social and demographic factors in the psychological variables analyzed were taken into account. The results obtained suggested a positive relationship between future time perspective, past positive, present hedonistic and vocational exploration. Also, a positive relation between future time perspective and vocational commitment. Furthermore, the result showed that time perspective assumes a higher predictive value of life satisfaction variance, when compared with vocational variables. Particularly, past positive, past negative and commitment assumes a major impact in the explanation of the life satisfaction variance.

Keywords: Vocational identity; exploration; commitment, time perspective, life satisfaction.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1. IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA	4
1. A identidade na adolescência	4
2. Teoria psicossocial da identidade de Erik Erikson	7
3. Modelo dos estatutos de identidade de Marcia	11
4. Modelo descritivo das trajectórias identitárias	16
5. Modelos sociocognitivos explicativos da construção da identidade	20
6. Modelo de formação da identidade de Luyckx e colaboradores	22
7. Modelos contextuais explicativos da construção da identidade.....	25
CAPÍTULO 2. IDENTIDADE VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA	28
1. A identidade vocacional na adolescência	28
2. Teorias do desenvolvimento da identidade vocacional	29
3. Os antecedentes desenvolvimentais da formação da identidade vocacional	32
4. Exploração vocacional na adolescência	34
5. Compromisso vocacional na adolescência	39
6. Indecisão vocacional na adolescência	41
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEMPORAL	44
1. A evolução do conceito de tempo e de perspectiva temporal	44
2. O modelo de Zimbardo e colaboradores sobre a perspectiva temporal	46
3. A avaliação da perspectiva temporal	48
4. A perspectiva temporal de futuro	51
5. O impacto da perspectiva temporal na formação da identidade vocacional	54
CAPÍTULO 4. O CONCEITO DE SATISFAÇÃO COM A VIDA	57
1. A concepção de bem-estar subjectivo.....	57
2. A concepção de satisfação com a vida	60
3. A identidade vocacional, o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida.....	62
4. A perspectiva temporal, o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida	63
II. COMPONENTE EMPÍRICA	66
CAPÍTULO 5. OBJECTIVOS E FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES	66
1. Objectivos da investigação	66
2. Formulação das hipóteses em estudo	67

CAPÍTULO 6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	69
1. Amostra	69
1.1 Caracterização da amostra	69
2. Caracterização dos instrumentos	72
2.1 Padrão individual de realização de projectos – Groningen Identity Development Scale, PIP-GIDS	72
2.2 Inventário de perspectiva temporal de Zimbardo revisto – Zimbardo Time Perspective Inventory Revised, ZTPI-R	74
2.3 Escala de satisfação com a vida – Satisfaction with Life Scale, SWLS	76
2.4 Questionário socio-demográfico	77
3. Procedimentos	77
4. Tratamento e análise dos dados	78
CAPÍTULO 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	80
1. Apresentação e análise da consistência dos instrumentos de avaliação	80
1.1 Consistência interna do PIP-GIDS.....	80
1.2 Consistência interna do ZTPI-R.....	82
1.3 Consistência interna da SWLS.....	85
2. Apresentação e análise dos dados obtidos com o PIP-GIDS e ZTPI-R	86
2.1 Padrão individual de realização de projectos - Groningen Identity Development Scale, PIP-GIDS.....	86
2.2 Perspectiva temporal de Zimbardo revisto - Zimbardo Time Perspective Inventory Revised, ZTPI-R.....	87
2.3. Apresentação e análise da distribuição das variáveis identitárias, das dimensões de perspectiva temporal e da satisfação com a vida em função dos projectos vocacionais.....	88
3. Apresentação e análise dos resultados das correlações entre as dimensões psicológicas em estudo	91
4. Apresentação e análise dos resultados das relação entre as variáveis psicológicas e as variáveis socio-demográficas	92
5. Análise inferencial: análise do impacto preditor da perspectiva temporal e das variáveis identitárias na satisfação com a vida	102
CAPÍTULO 8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição da amostra segundo o sexo, ano de escolaridade, agrupamento escolar frequentado, existência de reprovações, existência de uma ocupação profissional a tempo parcial e zona de residência	70
Quadro 2. Distribuição da amostra segundo a idade	71
Quadro 3. Distribuição da amostra segundo a escolaridade e a situação profissional das figuras parentais	72
Quadro 4. Consistência interna do PIP-GIDS	80
Quadro 5. Médias, desvios-padrão, correlação do item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item para as subescalas de compromisso e exploração	81
Quadro 6. Consistência interna do ZTPI-R	82
Quadro 7. Médias, desvios-padrão, correlação do item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item para o ZTPR-I	83
Quadro 8. Consistência interna da SWLS	85
Quadro 9. Médias, desvios-padrão, correlação do item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item para a SWLS	85
Quadro 10. Estatísticas descritivas do PIP-GIDS na amostra	86
Quadro 11. Médias, desvios-padrão da exploração e do compromisso na amostra	87
Quadro 12. Médias, desvios-padrão das dimensões de perspectiva temporal na amostra	87
Quadro 13. Matriz de correlações entre as dimensões de perspectiva temporal na amostra	88
Quadro 14. Médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função dos projectos vocacionais após a finalização do 12º ano (PIP-GIDS)	89
Quadro 15. Médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função da existência de uma profissão definida (PIP-GIDS)	90
Quadro 16. Matriz de correlações entre as variáveis compromisso, exploração, dimensões de perspectiva temporal e satisfação com a vida	91
Quadro 17. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função do sexo	93
Quadro 18. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função do ano de escolaridade	94
Quadro 19. Diferenças na perspectiva temporal, exploração e compromisso em função do agrupamento escolar	96
Quadro 20. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da existência de reprovações	97
Quadro 21. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da existência de uma ocupação profissional a tempo parcial	98
Quadro 22. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da escolaridade da figura materna	99
Quadro 23. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida	

em função da situação profissional da figura materna	101
Quadro 24. Sumário do modelo de regressão hierárquica para a predição da satisfação com a vida...	102
Quadro 25. Coeficientes <i>B</i> obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis preditivas da satisfação com a vida	103

ANEXOS

Anexo 1. Consentimento informado (Directores das escolas)

Anexo 2. Consentimento informado (Encarregados de educação)

Anexo 3. Questionário socio-demográfico

Anexo 4. Padrão individual de realização de projectos – *Groningen Identity Development Scale*

Anexo 5. Inventário de perspectiva temporal de Zimbardo revisto – *Zimbardo Time Perspective Inventory Revised*

Anexo 6. Escala de satisfação com a vida – *Satisfaction with Life Scale*

INTRODUÇÃO

No contexto das sociedades ocidentais a transição da adolescência para o início da vida adulta representa um período privilegiado de exploração identitária e de planeamento para o futuro (Luycks, Lens, Smits, & Goossens, 2010). Nesta fase o adolescente envolve-se numa moratória psicossocial de exploração activa de diferentes papéis e opções de vida, que é progressivamente seguida do estabelecimento de compromissos nos domínios vocacional, interpessoal e ideológico.

O desenvolvimento de uma identidade vocacional é uma das tarefas centrais na formação da identidade durante a adolescência. Diferentes investigadores (Meeus, Deković, & Iedema, 1997; Meijers, 1998; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002) apontam a identidade vocacional como uma componente central, unificadora e direccionadora do desenvolvimento de carreira, na medida em que promove um enquadramento e um sentido para o estabelecimento de objectivos académicos e profissionais, facilita a transição do adolescente do contexto escolar para o contexto de trabalho e contribui para seu o bem-estar subjectivo e desenvolvimento positivo.

Nas últimas décadas, uma profusão de estudos empíricos tem procurado explicar os antecedentes desenvolvimentais da formação da identidade vocacional e os factores que favorecem o investimento nos processos de exploração e compromisso vocacional durante a adolescência. Os resultados desses estudos demonstram ser importantes para a prática da psicologia em contexto de aconselhamento vocacional, uma vez que fornecem novas leituras psicológicas que auxiliam o planeamento da intervenção junto dos adolescentes. Hoje compreende-se, para citar alguns exemplos, o efeito de determinadas variáveis familiares e relacionais na estimulação do comportamento de exploração dos adolescentes; conhece-se a importância que o envolvimento em actividades escolares formais e informais tem na exploração de preferências e interesses ocupacionais durante a adolescência, conhece-se a importância de factores como a motivação no processo de tomada de decisão vocacional. Estes e outros dados provenientes da investigação demonstram ser úteis no processo de selecção das metodologias de orientação vocacional mais adequadas ao trabalho com jovens que evidenciam confusão nos seus interesses e escolhas vocacionais.

A perspectiva temporal faz parte do leque de constructos psicológicos que têm vindo a ser relacionados com o desenvolvimento da identidade vocacional. Durante a adolescência, dado o acentuado desenvolvimento cognitivo, os indivíduos tornam-se extremamente conscientes da sua identidade, adquirindo competências cognitivas que lhes permitem recuperar e recriar as suas memórias passadas (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013). Ao mesmo tempo, atribuem uma grande importância ao futuro, lugar psicológico onde antecipam e planeiam a realização das suas aspirações e projectos vocacionais. Uma variedade de estudos revela que uma perspectiva temporal de futuro encontra-se associada a um maior optimismo, a uma maior capacidade para gerar objectivos de carreira, a uma maior capacidade de decisão nas escolhas vocacionais e a elevados níveis de planeamento vocacional (Barber, Munz, Basgsby, & Grawitch, 2009; Bowles, 2014).

O presente estudo teve como objectivo compreender o modo como a perspectiva temporal e a identidade vocacional, conceptualizada em termos de compromisso e exploração, se influenciam e se inter-relacionam no período da adolescência tardia. Teve ainda como objectivo compreender o modo como a satisfação com a vida - reportada pelos próprios adolescentes - se relaciona com os constructos em estudo. A investigação realizou-se numa amostra de alunos do ensino secundário, os quais já fizeram pelo menos uma escolha vocacional ao nível do 9º ano e estão prestes a realizar outra ao nível do 12º ano.

O conteúdo deste trabalho partiu de uma vasta revisão da literatura existente e encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, de cariz teórico, permitiu apresentar e contextualizar os conceitos em estudo. O primeiro capítulo é dedicado à análise do conceito de identidade a partir da perspectiva de vários autores da psicologia do desenvolvimento. Começa por abordar as perspectivas teóricas que privilegiam os processos intra-individuais de formação da identidade e termina abordando as teorias que dão primazia à influência das condições contextuais na sua construção. O segundo capítulo aborda o conceito de identidade vocacional na adolescência; analisa os antecedentes desenvolvimentais da sua formação e define os conceitos de exploração e de compromisso vocacional; termina explicando brevemente o conceito de indecisão vocacional. O terceiro capítulo é dedicado à análise do constructo de perspectiva temporal; começa por apresentar as definições e os modelos mais proeminentes neste campo de estudo e termina reflectindo sobre o impacto da perspectiva temporal na formação da identidade vocacional, com base na revisão de

estudos científicos. O quarto capítulo é dedicado ao conceito de satisfação com a vida, sendo introduzido com uma breve definição do conceito de bem-estar subjectivo. Este capítulo termina com uma revisão dos principais estudos empíricos que estabelecem relações entre a identidade vocacional, a perspectiva temporal e a satisfação com vida durante o período da adolescência.

A segunda parte apresenta o estudo empírico, englobando os capítulos cinco, seis, sete e oito. O quinto e o sexto capítulo apresentam os objectivos do estudo realizado, as hipóteses de partida e descrevem os seus aspectos metodológicos, nomeadamente a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos. No sétimo capítulo é apresentado o tratamento estatístico dos dados e descritos os resultados do estudo. O oitavo capítulo é dedicado à discussão dos resultados encontrados, confrontando-os, quando possível, com as investigações existentes nesta área. Neste capítulo reflectimos ainda sobre algumas limitações do estudo e apresentamos possíveis desenvolvimentos futuros que este tema poderá suscitar. Por último, na conclusão sistematizamos as principais contribuições da investigação.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Identidade na Adolescência

1. A IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Nos últimos 50 anos, várias escolas da psicologia e das ciências sociais têm procurado definir o conceito de identidade (Schwartz, 2001). Esta tem sido uma tarefa difícil e pouco consensual, uma vez que o conceito tem sido considerado por vários autores como vago e confuso (Lichtwarck-Aschoff, Geert, Bosma, & Kunnen, 2008, p. 371). De facto, um dos grandes desafios neste campo de investigação tem sido encontrar uma forma de estudar a identidade que seja capaz de integrar todas as suas qualidades inerentes (Lichtwarck-Aschoff, Geert, Bosma, & Kunnen, 2008).

Para alguns autores, a identidade tem sido definida como um “sentimento”, uma “atitude”, “uma resolução”, “uma entidade interna subordinada ao *self* que é responsável por organizar os objectivos, os talentos, as crenças e a história individual de cada um” (Marcia, 1980, p. 159). Para outros, tem sido definida como uma “estrutura”, uma “configuração” ou um “processo”, simultaneamente “uma experiência subjectiva consciente e uma entidade inconsciente” (Kroger, 2004, p. 34). Outros há ainda que definem a identidade como um “carácter” (Blos, 1968 cit. in Kroger, 2004), “um *self*” (Loevinger & Blasi, 1991) uma “identidade de ego” (Erikson, 1968; Loevingner, 1976 cit. in Kroger, 2004) ou como uma entidade que dá sentido ao mundo, num processo constante de balanço dos limites entre o *self* e o outro (Kegan, 1982 cit. in Kroger, 2004). Alguns destes autores compreendem a identidade como uma entidade estática, isto é, um conjunto de características de personalidade que residem no interior do indivíduo e que se desenvolvem pela experiência; outros, por outro lado, como uma entidade dinâmica e mutável, ou seja, um conjunto de transformações

desenvolvimentais da estrutura interna do *self* e consequentes mudanças nas formas de filtrar e dar sentido às experiências de vida (Kroger, 2004).

Apesar de existirem diferentes perspectivas para definir o conceito de identidade, todas elas são unânimes ao considerar que a adolescência e o início da adultez são períodos fundamentais na construção de um *eu* integrado e personalizado (Erikson, 1968). Nesta etapa do ciclo de vida o adolescente enfrenta um conjunto de mudanças e transformações únicas, que vêm simultaneamente de dentro, resultado do processo de maturação biológica e hormonal, e de fora, com transformações que acontecem no contexto e no modo como o contexto responde ao adolescente (Lichtwark-Aschoff, Geert, Bosma, & Kunnen, 2008).

No interior do indivíduo, especificamente, processam-se mudanças cognitivas fundamentais que permitem uma gradual transformação e amadurecimento da estrutura identitária pré-adolescente. São elas: o acesso ao pensamento operatório formal (Berzonsky, 2008), o acesso a uma moralidade mais autónoma, a emergência de preocupações e responsabilidades psicossociais únicas, na medida em que o adolescente deixa de se guiar progressivamente pelas expectativas e directrizes dos outros, para se tornar um sujeito activo, guiado por uma ideologia própria (Marcia, 1980). Para Bosma (1994, cit. in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silves, 2003) apenas pelo acesso ao pensamento cognitivo adulto é que o adolescente pode tratar questões abstractas como a escolha profissional, a escolha de uma filosofia de vida, a escolha de relacionamentos amorosos e de estilos de vida: “o adolescente torna-se progressivamente consciente da irreversibilidade de um bom número de escolhas com as quais é confrontado” (p.292).

O contexto também assume um papel crucial no processo de formação da identidade durante a adolescência (Erikson, 1968). De acordo com Erikson, é da transição para um mundo mais complexo e heterogéneo que emerge a necessidade do adolescente se autodefinir e de procurar o seu lugar na sociedade. Adam e Marshall (1996) defendem que o contexto pode influenciar a construção da identidade a dois níveis: a um macro-nível (e.g., ideologias culturais e históricas que moldam determinadas crenças, práticas e normas) e a um micro-nível (e.g., diálogo, conversação no contexto das relações interpessoais entre os indivíduos), sendo do intercrucamento entre estes factores interpessoais, intrapessoais e culturais que emergem oportunidades para o adolescente explorar e assumir diferentes papéis e responsabilidades na sociedade em que vive (Grotevant, 1987; Lichtwark-Aschoff, Geert, Bosma, & Kunnen, 2008).

De acordo com Marcia (1980) o que torna o período da adolescência, sobretudo da adolescência tardia, tão rico para a construção da identidade é que, pela primeira vez, aspectos do desenvolvimento físico (patrimônio biológico), cognitivo (competências, talentos e interesses que advêm do acesso ao pensamento abstracto) e social (oportunidades e expectativas sociais emanadas pelo contexto) estão reunidos, permitindo ao adolescente seleccionar e sintetizar as suas identificações infantis. Para Erikson (1968), a identidade final, aquela que se fixa no final da adolescência, integra todas as identificações significativas do passado mas também as transcende, na medida em que as reorganiza numa nova configuração, num todo único e coerente qualitativamente diferente do anterior. Isto traduz-se por exemplo na capacidade do indivíduo organizar internamente uma narrativa para o seu passado, contar a sua história (Kroger, 2004).

O outro (membro familiar, grupo de pares, instituição) assume neste processo uma importância central, pois é do balanço contínuo entre o *self* e o outro, num contexto de relações recíprocas, que a estrutura da identidade se vai redefinindo e diferenciando (Kroger, 2004). Para Marcia (1980) “quanto mais esta estrutura for bem desenvolvida e autónoma, mais os indivíduos estarão conscientes da sua unicidade e das suas semelhanças com os outros, bem como das suas forças e fraquezas ao longo do seu percurso de vida. Pelo contrário, quanto menos esta estrutura tiver desenvolvida, mais os indivíduos ficarão confusos acerca daquilo que os distingue dos outros e mais terão que se apoiar em fontes externas para fazer avaliações sobre si próprios” (p. 109). O que é importante realçar é que a partir da adolescência, pela primeira vez, os outros deixam de representar meramente potenciais figuras de identificação, como acontecia durante a infância, para passarem a ser agentes independentes e separados que ajudam no reconhecimento do verdadeiro *eu* (Kroger, 2004). Os fenómenos de separação-individuação intrapsíquica das figuras parentais constituem um forte contributo para este processo de autonomização do *self* (Blos, 1968 cit. in Kroger, 2004).

O processo de construção de identidade não começa, nem termina com a adolescência (Marcia, 1980). A identidade, sendo uma estrutura viva e dinâmica, começa a ser “esculpida” na infância, conhece um período de intenso desenvolvimento na adolescência e termina a sua formação na velhice (Valente, 2010). Os elementos que a compõem passam o tempo a ser adicionados e descartados, num processo selectivo gradual e maioritariamente inconsciente (Marcia, 1980). A sua estrutura é tão maleável, que apesar das mudanças e crises que ocorrem ao longo do ciclo de vida, o indivíduo

continua a perceber-se sempre como o mesmo, contínuo no tempo e no espaço, reconhecido pelos outros na sua semelhança e continuidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003).

No período da vida em estudo, na adolescência, pode-se considerar que a formação da identidade se inicia sobre a égide do grupo, assente na identidade social e com o foco voltado primeiramente às mudanças corporais. Termina com o adolescente a aceder progressivamente a uma maior diferenciação pessoal, com o progressivo voltar da sua atenção para as ideologias (valores e crenças que guiam as acções) e para o estabelecimento de compromissos, quer no campo vocacional (objectivos educativos e profissionais), quer no campo relacional (orientação de género que influencia as amizades e relacionamentos amorosos).

Nas próximas secções irei apresentar as principais teorias, enquadradas no paradigma desenvolvimental, que analisam a formação da identidade durante a adolescência, apresentando o modo como cada uma concebe a resolução desta tarefa durante este período.

2. TEORIA PSICOSSOCIAL DA IDENTIDADE DE ERIK ERIKSON

Erik Erikson (1968/1977) foi responsável pela criação de um paradigma psicossocial de explicação da construção da identidade, o qual perspectiva a identidade como um processo que se desenvolve ao longo do ciclo de vida. Erikson conceptualizou a identidade como uma identidade de ego, definindo-a como um compósito de objectivos, valores e crenças nos campos vocacional, relacional, ideológico (religioso e político) que se associam para formar um “mosaico único”, representativo do indivíduo perante si próprio e o mundo exterior (Schwartz, 2001). Esse “mosaico” é descrito pelo autor como servindo a manutenção das seguintes funções: o sentimento de coerência interna, o sentimento de continuidade e semelhança ao longo do tempo, a síntese de identificações sucessivas e a protecção contra experiências de crise e mudança ao longo do desenvolvimento (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013). A aquisição de uma estrutura estável e coesa de valores pessoais é responsável por criar “um *self* integrado”, permitindo o seu desenvolvimento futuro e a realização de ajustamentos ao longo da vida (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013; Schwartz, 2007). Por outro lado, a aquisição de uma estrutura identitária instável e

confusa dificulta o desenvolvimento de um conjunto de ideais onde o indivíduo possa assentar a sua identidade (Schwartz, 2001).

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson baseia-se no princípio epigenético segundo o qual o desenvolvimento ocorre ao longo de uma série de estádios inter-relacionados, cada um representando diferentes conflitos associados a uma determinada idade. Cada conflito emerge como resultado da interação entre o contexto social e o crescimento individual (Erikson, 1963 cit. in Vleioras & Bosma, 2005). O sucesso ou o insucesso da sua resolução em estádios de desenvolvimento mais precoces influencia a resolução em estádios de desenvolvimento posteriores (Vleioras & Bosma, 2005). A resolução bem-sucedida de cada conflito traduz-se na emergência de um sentimento crescente de unidade, auto-estima e competência (Erikson, 1980).

O primeiro estágio de desenvolvimento descrito por Erikson é o da “Confiança básica vs. Desconfiança” (Erikson, 1968). É durante a infância que a criança adquire, no contexto de uma relação privilegiada com um parceiro desenvolvimental, os primeiros sentimentos internos de continuidade, semelhança e confiança (Kroger, 2004). Desta primeira interação significativa emerge, portanto, um sentimento rudimentar de identidade. A resolução optimal desta crise está associada à aquisição de esperança, que se tornará no ingrediente básico para a sobrevivência posterior do indivíduo ao longo do ciclo de vida.

O segundo estágio de desenvolvimento, que tem lugar no segundo e no terceiro ano de vida, está associado à resolução do conflito “Autonomia vs. Vergonha ou Dúvida” (Erikson, 1968). O sentido de “autonomia” para Erikson é caracterizado por uma progressiva consciência do *self*, através do controlo das funções corporais e da expressão de competências motoras e linguísticas. A criança nesta fase vivencia experiências que permitem a aquisição de uma vontade própria, que se diferencia da vontade dos cuidadores. Com a aquisição anterior da confiança básica, é nesta fase possível a criança arriscar na afirmação da sua vontade e começar a utilizar o pronome pessoal “eu”. Assim o contexto que a rodeia seja facilitador e reconheça o desenvolvimento desta competência. Se tal não acontecer a criança poderá reter um sentimento de inferioridade, de não ser “boa o suficiente”, o qual transportará para os estádios de desenvolvimento posteriores.

O terceiro estágio de desenvolvimento, “Iniciativa vs. Culpa” (Erikson, 1968) tem lugar nos anos pré-escolares. Questões como, que tipo de pessoa a criança se irá tornar e que tipo de papel sexual irá adoptar, tornam-se nesta fase centrais para o crescimento de

um sentimento de “propósito” e ambição vital. É a emergência da “iniciativa” que traça direções possíveis para os sonhos e fantasias da criança, relativamente à possibilidade de se vir a tornar um adulto activo. A construção da identidade na adolescência e no início da adultez tem raízes nesta etapa, na medida em que o adolescente irá experimentar os papéis sociais e sexuais fantasiados nos anos pré-escolares. Se o indivíduo sair culpabilizado desta fase, poderá desenvolver sentimentos de imobilização para as acções futuras, paralisado quer pela culpa, quer pelo medo. É necessário que o contexto social reconheça esta fase como fundamental para o desenvolvimento da curiosidade, dentro dos limites das convenções sociais.

O quarto estágio, correspondendo aos anos da escola primária, é marcado pelo conflito “Indústria vs. Inferioridade” (Erikson, 1968). Erikson define-o como sendo um período em que a criança pratica competências e se envolve na execução de tarefas, antecipando os papéis laborais que irá assumir na adultez. Os sentimentos de competência associados à descoberta de talentos nesta fase têm implicações a longo prazo na formação da identidade vocacional, conceito que explorarei mais a frente neste trabalho. É importante referir que os pais, professores e outros tipos de figuras de identificação assumem um papel fundamental na adopção de um sentimento de indústria, ou pelo contrário, inferioridade. Um ambiente familiar insuficiente não prepara convenientemente a criança para a vida exterior aos limites familiares, ao não reconhecer e reforçar os seus talentos. Por outro lado, será importante que a criança possa tomar consciência dos seus limites, para que um bom desenvolvimento possa ter lugar. A resolução saudável deste conflito “Indústria vs. Inferioridade” permite o desenvolvimento de sentimentos de competência.

O quinto estágio, representando o conflito “Identidade vs. Confusão de identidade” (Erikson, 1968) é para o autor determinante para a resolução da tarefa da construção da identidade durante a adolescência. O autor sugere que o sentimento de fidelidade constitui a sua essência: fidelidade e compromisso a uma visão ideológica do mundo, fidelidade a uma orientação vocacional, fidelidade a um conjunto de valores básicos pelos quais o indivíduo orientará a sua vida. A resolução positiva deste estágio conduz à integração de um *eu* confiante, autónomo, capaz de iniciativa e de completar de forma satisfatória tarefas, modeladas por figuras de identificação significativas. Nesta fase, deve transcender essas identificações, para produzir um *eu* sensível às suas próprias necessidades e talentos, capaz de encontrar o seu próprio nicho no contexto social que o rodeia. O contexto neste período deve ser, também ele, facilitador do

processo de exploração identitária para que a identidade se possa desenvolver. De acordo com Erikson a sociedade cede ao adolescente um período de “moratória psicossocial”, ao abrir um espaço e um tempo de liberdade para este experimentar diferentes papéis e representações de si próprios, sem que seja necessário um compromisso imediato. O período de moratória serve uma importante função no processo de formação das escolhas e na tomada de decisão por parte dos adolescentes e, eventualmente, culmina com a assunção de compromissos. Uma falha neste processo de exploração identitária poderá significar que o indivíduo se comprometeu demasiado cedo, forçado pelas circunstâncias do seu contexto social ou pressionado directamente por figuras de autoridade.

Apenas pela resolução favorável do conflito “Identidade vs. Confusão de identidade” (Erikson, 1968) é que o indivíduo poderá prosseguir para o estágio seguinte, de desenvolvimento da intimidade, mudando do foco do “eu” para o “nós”. Para Erikson a intimidade é a capacidade do indivíduo “fundir” a sua identidade com a identidade do outro, sem recuar perder algo de si. A intimidade envolve o desejo de compromisso com uma relação e capacidade de comunicação profunda. Pode ser no contexto de uma relação de amizade, de amor, de união sexual, ou na relação da pessoa consigo própria. O “isolamento” é o polo alternativo à “intimidade” e está associado à procura de solidão, à entrada em relações interpessoais estereotipadas ou à procura de companheiros improváveis. Do balanço saudável entre “intimidade” e “isolamento” resulta o amor e a possibilidade de intimidade genuína entre dois parceiros, com o reconhecimento último da sua individualidade.

O estágio que se segue, “Generatividade vs. Estagnação” (Erikson, 1968) implica que o indivíduo adulto assuma um lugar na sociedade como cuidador – cuidador dos seus filhos, das suas produções, das suas contribuições sociais e das futuras gerações. Para Erikson o conceito de generatividade reside no desejo de afirmar a autonomia do “eu”, à parte da intimidade do “nós”, para contribuir para o bem-estar presente e futuro. São os indivíduos que alcançam a generatividade que promovem os modelos de introjecção e identificação necessários para outros membros mais jovens da sociedade poderem construir a sua identidade. A “estagnação” instala-se quando a procura do conforto pessoal se torna o principal motivador para a acção, agindo o indivíduo como se fosse único e dono de si próprio.

O último estágio do ciclo de vida implica enfrentar a crise “Integridade vs. Desespero” (Erikson, 1968). Da resolução positiva deste conflito nasce um sentimento

de integridade que acompanha o final do ciclo de vida, resultado de um balanço positivo das experiências do passado. A sabedoria, a reflexividade e a maturidade para aceitar a mortalidade e a finitude são algumas das qualidades que daí resultam. Por outro lado, se o balanço do ciclo de vida for pouco satisfatório, o indivíduo poderá experimentar sentimentos de arrependimento (Dunkel & Sefcek, 2009) ou desespero, por sentir não ter tempo para encontrar formas alternativas de chegar ao fim do seu ciclo de vida. A força psicossocial que resulta da superação positiva desta crise é a sabedoria.

De uma forma integrada poderemos assumir que para Erikson o desenvolvimento de uma confiança básica na infância facilita o desenvolvimento de um percurso individual que inclua autonomia, indústria, identidade, intimidade, generatividade e integridade (Dunkel & Sefcek, 2009).

O conceito de identidade, tal como foi definido por Erikson, tem a qualidade de ser multidimensional, abarca os aspectos cognitivos, morais, sociais e culturais da identidade. A sua missão foi estabelecer um paradigma desenvolvimental-social que incluísse os conflitos intrapsíquicos do ego, embebendo o indivíduo no seu contexto cultural e histórico (Schwartz, 2001). No entanto, a definição de Erikson tem recebido diversas críticas. Tem sido apontado pela sua imprecisão teórica, pela multiplicidade de ângulos com que conceptualiza a identidade, pela sua falta de fundamento empírico e pela dificuldade de operacionalização das suas definições (Schwartz, 2001).

Pegando nas limitações do paradigma psicossocial, vários autores procuraram operacionalizar os constructos e as ideias do modelo apresentado por Erikson, dando origem às teorias Neo-Eriksianas. O primeiro destes autores foi James Marcia (1966, 1980), seguido por Waterman (1982), Grotevant (1987), Berzonsky (1990), entre outros, que foram responsáveis por ampliar o modelo dos estatutos de identidade.

3. MODELO DOS ESTATUTOS DE IDENTIDADE DE MARCIA

Marcia (1966) foi um dos primeiros autores a inspirar-se no trabalho de Erik Erikson para o operacionalizar e criar o modelo dos estatutos de identidade. Este considerou duas dimensões comportamentais fundamentais na formação da identidade do adolescente: a exploração e o compromisso. Por exploração, Marcia (1966, cit. in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003) definiu o período de tomada de decisão, quando antigos valores e antigas escolhas são reexaminados. Nesta fase o adolescente é capaz de equacionar diversas possibilidades de compromisso em

domínios importantes da formação da sua identidade: educação, escolhas de vida, orientações políticas e vocacionais, amizades, entre outras (Luyckx, Goossens, Duriez, & Vansteenkiste, 2009; Meeus, 2011). Relativamente à segunda dimensão, compromisso, esta pressupõe que o adolescente tenha realizado uma escolha relativamente firme, servindo a mesma de base ou guia para a sua acção (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003). O resultado desejado, depois de um período de exploração é o compromisso com um papel específico (social, marital, ético) ou com uma determinada ideologia ou vocação. Bourne (1978, cit. in Bosma, 1995) definiu três ângulos de compreensão do compromisso: o externo, o individual e o social. Do ponto de vista externo, os compromissos correspondem aos domínios de vida com os quais o indivíduo parece mais envolvido; do ponto de vista individual, correspondem às questões que mais valoriza e com as quais mais se preocupa; por último, do ponto de vista social, os compromissos assumem um significado que proporciona ao indivíduo uma definição de si próprio: “através dos compromissos, o indivíduo conhece-se a si próprio e é conhecido pelos outros” (Bourne, 1978 cit. in Bosma, 1995, p. 234).

Do entrecruzamento destas dimensões, exploração e compromisso, Marcia identificou quatro estatutos de identidade independentes: identidade realizada, identidade outorgada, identidade moratória e identidade difusa (Marcia, 1966). Cada estatuto representa a combinação de um nível de exploração e de um nível de compromisso (Schwartz, 2001). A identidade realizada e outorgada têm em comum apresentar elevados níveis de compromisso; a identidade moratória tem associado elevados níveis de exploração e baixos níveis de compromisso; por fim, a identidade difusa tem associada simultaneamente baixos níveis de compromisso e exploração (Luyckx, Goossens, Duriez, & Vansteenkiste, 2009; Schwartz, 2001).

De acordo com vários autores (Côté & Levine, 1988; Grotevant, 1986; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; Van Hoof, 1999) os estatutos de identidade de Marcia parecem responder melhor à preocupação de caracterizar diferentes estilos de personalidade, do que à preocupação de operacionalizar diferentes estádios de desenvolvimento identitário. Esta é uma das críticas apontadas ao seu modelo e que o impede de ser efectivamente classificado como um modelo desenvolvimental por alguns autores (Bosma & Kunnen, 2001; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999).

No *estatuto de identidade realizado* o adolescente compromete-se firmemente com uma decisão identitária, após um longo período de exploração activa (Meeus, 2011; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Schwartz, 2001). Marcia (1966, cit. in

Schwartz, 2001) originalmente considerava este estatuto como pondo termo ao processo de construção identitária. De acordo com Kroger (2004) os sujeitos que alcançam este estatuto são descritos como tendo um carácter flexível na sua relação com o mundo, são autónomos na tomada de decisões, são reflexivos e introspectivos e funcionam cognitivamente bem sob *stress*. Do ponto de vista emocional, demonstram os níveis mais elevados de desenvolvimento de ego, sendo capazes de se envolver e comprometer em relações íntimas. São indivíduos satisfeitos com eles próprios, intrapsiquicamente mais diferenciados e com uma vinculação segura. Apresentam ainda uma abertura a experiências novas e uma capacidade de deliberar de acordo com as suas referências internas, embora tenham em consideração o ponto de vista do outro. Em resumo, o estatuto de identidade realizado corresponde ao estatuto mais maduro dos quatro em análise, porque se encontra associado a uma forma de pensamento balanceado e reflexivo, a uma capacidade de tomada de decisão lógica e racional e a uma capacidade maior de envolvimento em relações interpessoais íntimas (Kroger, 2004).

O *estatuto de identidade outorgado* corresponde a um estado em que o adolescente assumiu compromissos com um conjunto de objectivos, valores e crenças, na ausência de exploração prévia. Indivíduos com este estatuto de identidade adoptam acriticamente os padrões de vida (e.g., regras, escolhas de carreira, crenças religiosas e ideológicas) de outros, habitualmente figuras de referência significativas (e.g., figuras de autoridade, amigos influentes), sem primeiro as questionar ou examinar (Schwartz, 2001). De acordo com os estudos de Marcia (1979, cit. in Kroger, 2004) demonstram ser indivíduos bem adaptados e com elevados níveis de satisfação pessoal, embora nos seus valores mais fundamentais demonstrem, comparativamente com os outros estatutos, um nível de rigidez e inflexibilidade superiores. São indivíduos que tendem a basear as suas acções na opinião dos outros e buscam activamente a sua aprovação; revelam por isso um menor nível de autonomia (Marcia 1966, 1967 cit. in Kroger, 2004). Devido a sua rígida adesão a valores autoritários, são menos abertos a novas experiências (Kroger, 2004) e mais resistentes à mudança (Schwartz, 2001). Nas suas relações interpessoais demonstram ser indivíduos moralmente “bem comportados”, com padrões de interacção estereotipados e convencionais. A relação com as figuras parentais tende a ser próxima e idealizada, com os pais a encorajarem a conformidade e a adesão aos valores familiares (Grotevant & Cooper 1985; Willemsen & Waterman, 1991). A forte vinculação do sujeito outorgado às circunstâncias conhecidas criam à sua volta uma espécie de “cobertor” de segurança, que quando removido o conduz a uma

“crise” vivenciada como de difícil resolução, por não encontrar assento nas normas, regras e situações por ele conhecidas. Porém, em circunstâncias não excepcionais, em que é necessário conservar valores comuns dentro de um grupo para manter a sua sobrevivência, demonstra ser o estatuto de identidade mais adaptativo (Marcia, 1993).

O *estatuto moratório de identidade* encontra-se associado a elevados níveis de exploração e baixos níveis de compromisso. Estudos empíricos revelam que os adolescentes com este estatuto apresentam níveis de ansiedade e *stress* superiores aos adolescentes com um estatuto de identidade realizado ou outorgado, razão pela qual tendem a permanecer pouco tempo nesta condição de desconforto. Este perfil encontra-se associado a um funcionamento cognitivo complexo, a elevados níveis de raciocínio moral, bem como a índices elevados de pensamento crítico, o qual se traduz por um baixo conformismo relativamente às opiniões emitidas pelos outros. Este estilo de processamento cognitivo permite que o sujeito, neste período, seja capaz de gerar mentalmente múltiplas alternativas ou hipóteses, quando confrontado com uma escolha ou decisão importante para a sua vida. Os indivíduos com este estatuto tendem também a ser curiosos intelectualmente e a demonstrar maior abertura à exploração de novas experiências (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, & Vansteekiste, 2005). No período da adolescência a moratória é frequentemente o resultado de uma decisão difícil e deliberada para renunciar temporariamente a preocupações habituais, tais como da escola, universidade ou do primeiro emprego. Nesta fase o sujeito sente uma grande necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do *eu*. Os compromissos são temporariamente evitados para darem lugar a um processo de procura activa, que deve ser claramente diferenciado da espera prolongada ou do comportamento sem destino do estatuto de difusão de identidade (Sprinthall & Collins, 1994).

Por fim, o *estatuto de difusão de identidade* é caracterizado por uma incapacidade em estabelecer compromissos, quer devido a condições culturais, quer devido a défices desenvolvimentais. Caracteristicamente são pessoas que vagueiam pela vida de forma não envolvida e apática; demonstram índices elevados de psicopatologia, acompanhada de solidão. Não são capazes de estabelecer relações íntimas, são desligados ou distantes e não é perceptível o seu contributo para uma diáde ou grupo. Revelam baixos níveis de auto-estima, autonomia e esperança. São indivíduos que parecem não possuir um núcleo interno de valores ou princípios, tentando desempenhar certos papéis sociais, mas

abandonando-os rapidamente. A ênfase mais importante é dada à relatividade das coisas e à vivência de cada momento (Sprinthall & Collins, 1994).

Marcia (1980) apresentou duas vantagens em considerar os estatutos de identidade como uma metodologia de investigação da identidade de ego. Primeiro, os estatutos representam uma maior diversidade de formas para lidar com o problema da formação da identidade durante a adolescência, que a simples resolução da dicotomia “Identidade vs Confusão de identidade” proposta por Erikson. Segundo, os estatutos integram simultaneamente aspectos saudáveis e patológicos de cada um dos estilos de identidade, excepto o estatuto de identidade realizado, que é considerado o mais saudável no processo de desenvolvimento da identidade. Estudos empíricos (Luyckx et al., 2008; Schwartz et al., 2009) indicam que na adolescência o estatuto de identidade realizado encontra-se associado a elevados níveis de maturidade interpessoal, sucesso académico e capacidades de auto-regulação. Pelo contrário, adolescentes com um estatuto de identidade difuso tendem a fugir das situações que os preocupam ou causam ansiedade, recorrendo a comportamentos aditivos ou de risco. Esta conduta de evitamento ou fuga é especialmente adoptada perante decisões que têm um impacto significativo na sua identidade ou percurso de vida (Berzonsky, 1990; Laghi, Baiocco, D’Alessio, Gurrieri, & Mazza, 2008).

Apesar do modelo dos estatutos de identidade de Marcia se ter tornado o modelo dominante no estudo desenvolvimental da identidade na adolescência (Bosma & Kunnen, 2001), algumas limitações têm sido apontadas. Côté e Levine (1988) e Yoder (2000) criticaram o facto de Marcia ter ignorado o impacto do contexto no desenvolvimento da identidade. Van Hoof (1999), por seu turno, criticou o facto de o autor não ter dado importância às dimensões da continuidade temporal e espacial da identidade. De facto, o modelo de Marcia tem sido considerado controverso no que respeita à operacionalização temporal das mudanças nos estatutos de identidade ao longo da adolescência e início da vida adulta, razão pela qual alguns autores têm considerado que este não capta a compreensão desenvolvimental de identidade apresentada por Erikson. Vários estudos longitudinais realizados com estudantes adolescentes corroboram uma progressão linear e sequencial dos estatutos de identidade tal como foi defendida por Marcia (1966), começando com a fase da difusão e prosseguindo com a fase outorgada, moratória e finalmente, a realizada. No entanto, outros estudos contrariam estes resultados ao demonstrarem que uma parte dos adolescentes mantêm-se estacionados nos estatutos difuso e outorgado ao longo da

adolescência, não evoluindo para estados mais complexos de desenvolvimento identitário. Os trabalhos de Waterman (1999), que apresentarei em seguida, têm procurado esclarecer esta controvérsia, elaborando um modelo mais complexo das trajetórias identitárias no período que compreende a adolescência e o início da idade adulta (Sprinthal & Collins, 1999).

4. MODELO DESCRITIVO DAS TRAJECTÓRIAS IDENTITÁRIAS

Nas suas discussões sobre o desenvolvimento da identidade na adolescência, Waterman (1982, 1983) partiu da hipótese inicial de que a transição da adolescência para a vida adulta envolve um progressivo fortalecimento do sentimento de identidade (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). A partir da revisão de diversos estudos desenvolvimentais Waterman apresentou um modelo descritivo da mudança dos estatutos de identidade (Bosma & Kunnen, 2001). O primeiro pressuposto desse modelo defende que o desenvolvimento da identidade no período da adolescência até a fase adulta realiza-se maioritariamente por movimentos progressivos de mudança dos estatutos de identidade (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010).

Numa representação esquemática Waterman (1982) definiu as seguintes trajetórias. O sujeito que se encontra no estatuto de difusão de identidade poderá (a): transitar para o estatuto moratório, começando a explorar as diversas alternativas identitárias ($D \rightarrow M$); (b) transitar para o estatuto outorgado, comprometendo-se com as suas primeiras escolhas, sem nunca avaliar outras possibilidades de acção ($D \rightarrow O$); (c) continuar indefinidamente no estado de difusão, nunca fazendo um esforço sério para se comprometer identitariamente ($D \rightarrow D$). O sujeito que se encontra no estatuto outorgado poderá: (a) transitar para o estatuto moratório se a validade e utilidade de antigos compromissos está a ser severamente questionada, de tal forma que é necessário explorar outras alternativas ($O \rightarrow M$); (b) continuar no estatuto outorgado, arrastando para a vida adulta compromissos a valores e objectivos que foram estabelecidos antes ou durante a adolescência ($O \rightarrow O$); (c) transitar para o estatuto difuso, se os compromissos iniciais se tornarem cada vez menos significativos, sem que medidas sejam tomadas para os rever ou substituir ($O \rightarrow D$). O sujeito que transite para o estatuto moratório poderá ainda: (a) transitar para o estatuto realizado, através do estabelecimento de compromissos firmes e significativos com determinados objectivos e valores ($M \rightarrow R$); (b) transitar para o estatuto difuso, desistindo dos esforços para

encontrar algo que considere valer a pena estar comprometido ($M \rightarrow D$). O sujeito que transite para o estatuto realizado poderá: (a) continuar no mesmo estatuto, mantendo o compromisso com objetivos e valores que estiveram a ser explorados durante a crise identitária ($R \rightarrow R$); (b) transitar para o estatuto moratório, ingressando novamente numa crise se as resoluções anteriores são sentidas como insatisfatórias ($R \rightarrow M$); (c) transitar para o estatuto difuso, se os compromissos anteriores forem gradualmente perdendo a vitalidade e não for percorrida uma nova crise ($R \rightarrow D$).

Das sequências descritas, as que representam progressões dos estatutos de identidade são as seguintes: a transição do estatuto difuso para o outorgado ou realizado; a transição do estatuto outorgado para o estatuto moratório e a transição do estatuto moratório para o estatuto realizado. Cada uma delas representa movimentos de construção identitária que envolvem a reflexão sobre possíveis alternativas identitárias ou o estabelecimento de compromissos significativos. Por outro lado, a transição de qualquer estatuto de identidade, para o estatuto difuso pode ser vista como regressiva, uma vez que envolve pôr de lado, pelo menos temporariamente, preocupações identitárias, sem ter chegado a uma resolução identitária satisfatória. A mudança do estatuto realizado para o moratório, pode ser considerado a tentativa de resolução de uma crise e não uma regressão. Ela reflecte a continuação do processo de construção identitário e não a renúncia a preocupações identitárias. É sabido que, por exemplo, a influência de barreiras socioculturais como uma situação de desemprego, podem arrastar o indivíduo de um estatuto de identidade realizado para um período de crise e de reavaliação dos compromissos anteriormente realizados (Rodermund & Vondracek, 1999; Yoder, 2000).

Outro pressuposto do modelo de Waterman refere-se à relativa estabilidade dos vários estatutos de identidade. Sujeitos que apresentam um determinado estatuto de identidade podem manter compromissos mais estáveis em determinados domínios da identidade e menos estáveis em outros domínios (Waterman, 1999). O estatuto moratório de identidade é o estatuto menos estável dos quatro. Encontra-se associado a um desejo expresso do indivíduo em fazer mudanças na sua vida. O comportamento de exploração que o acompanha encontra-se associado a elevados níveis de ansiedade e de desconforto (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010; Waterman, 1999), daí a dificuldade dos indivíduos em se manterem neste estatuto. É de esperar que os estatutos outorgado e realizado sejam estatutos estáveis, dado que os indivíduos se encontram solidamente comprometidos com um conjunto de objetivos, valores e crenças identitárias. Este

fenómeno é mais visível no período do final da adolescência e início da idade adulta (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). Enquanto os estatutos de identidade realizados e outorgados são permeáveis à necessidade de mudança, o mesmo não se passa com o estatuto de identidade difuso. Os indivíduos com este estatuto sentem que a tarefa de explorar alternativas e formar compromissos é desprovida de esperança. Isto acontece não só porque se encontram bloqueados por barreiras do contexto para procurar alternativas significativas, mas também porque sentem falta das competências necessárias para implementar as escolhas que possam vir a assumir. Deste modo, não se encontram motivados para mudar o seu estatuto de identidade.

De acordo com Waterman (1999) é de esperar que os estatutos outorgados e realizados sejam mais instáveis em idades precoces e mais firmes em idades avançadas. No início da adolescência é provável que indivíduos com índices elevados de compromisso possam dar início a comportamentos de exploração face a situações de vida e escolares novas. O questionamento da identidade leva-os ao abandono de compromissos antigos e à assunção de novos. Por contraste, adolescentes que se mantêm posicionados nos estatutos de identidade realizados e outorgados, são adolescentes cujos compromissos são suportados socialmente, daí existir uma baixa motivação para a mudança.

Estudos realizados por Waterman (1999) demonstraram não existir diferenças significativas de género no que respeita à utilização dos processos de exploração e de compromisso. Waterman (1999) defende que as eventuais diferenças de género observadas entre homens e mulheres devem ser interpretadas como resultado das diferenças culturais e não como resultado de diferentes capacidades desenvolvimentais.

Por último, o autor faz referência às condições do contexto que podem influenciar a escolha de uma determinada trajectória desenvolvimental. São elas: (a) a natureza das identificações com as figuras parentais; com identificações fortes e sua manutenção, é mais provável a construção de um estatuto de identidade outorgado; (b) as diferenças nos estilos parentais; indivíduos com figuras parentais permissivas ou rejeitantes têm mais probabilidade de enveredarem por um estatuto de identidade difuso, indivíduos com figuras parentais autoritárias podem assumir duas trajectórias possíveis, ou tornam-se outorgados (acomodando-se às escolhas parentais) ou ingressam numa crise moratória (assumindo escolhas que podem não ser aprovadas pelas figuras parentais); por último, indivíduos com figuras parentais democráticas, uma vez que são conduzidos à exploração de alternativas e à formação de compromissos, alcançam

estatutos de identidade realizados; (c) a quantidade e diversidade de alternativas disponíveis no contexto; comunidades mais homogêneas podem conduzir a formação de estatutos outorgados, enquanto comunidades mais heterogêneas poderão facilitar a entrada numa crise de identidade; (d) a disponibilidade de modelos identitários percebidos como bem-sucedidos; o estatuto de identidade dos pais poderá, por exemplo, influenciar o processo de desenvolvimento da identidade durante a adolescência; (e) a natureza das expectativas sociais que influenciam as escolhas do adolescente; por exemplo a família, a escola, o grupo de pares que influenciam a escolha de determinadas trajetórias; (f) o nível de êxito do adolescente em lidar com as tarefas desenvolvimentais precoces que antecedem a etapa “Identidade vs. Confusão de identidade”; níveis alcançados de confiança básica, autonomia, iniciativa e indústria influenciam o sucesso do desenvolvimento identitário.

O modelo das trajetórias identitárias apresentado por Waterman representou a tentativa do autor para enquadrar a teoria de Marcia numa perspectiva desenvolvimental (Bosma & Kunnen, 2001). A maioria dos seus pressupostos recebeu apoio por parte de estudos empíricos de carácter longitudinal (Berzonsky & Adams, 1999; Meeus, 1996; Meeus, Iedema, Helsen, & Volleberg, 1999). No entanto, a posição intermédia e sequencial dos estatutos outorgado e moratório no continuum desenvolvimental D-O-M-R foi considerada pouco clara, uma vez que não existe uma posição unânime que afirme, quais dos dois representam níveis de desenvolvimento identitário mais avançados (Berzonsky & Adams, 1999; Waterman, 1999). Estudos longitudinais realizados por Kroger (1995) encontraram duas trajetórias desenvolvimentais alternativas, desdobrando o estatuto outorgado em duas categorias: o *estatuto outorgado firme* e o *estatuto outorgado desenvolvimental*. O primeiro encontra-se associado a um padrão de desenvolvimento identitário mais estável e que evidência poucas mudanças ao longo do tempo, enquanto o segundo é capaz de progredir para estatutos mais maduros.

De acordo com Kunnen e Bosma (2000) os compromissos também sofrem mudanças ao longo do tempo. As trajetórias desenvolvimentais podem torná-los mais fortes, mais fracos, mais rígidos ou mais flexíveis. Os compromissos escolhidos após um período de exploração e experimentação tendem a ser mais flexíveis e adaptativos, do que compromissos que têm um carácter definitivo. Estes encontram-se associados a um funcionamento interno mais auto-regulado e a um funcionamento psicológico mais maduro. Por outro lado, os compromissos realizados sem base exploratória podem ser

fortes, mas são frágeis em termos de adaptabilidade e flexibilidade, demonstrando formas menos maduras de funcionamento (Marcia, 1993).

Recentemente, diversos investigadores têm-se dedicado ao aperfeiçoamento e à expansão do modelo dos estatutos de identidade de Marcia (Meeus, Idema, & Massen, 2002; Schwartz, 2001; Van Hoof, 1999). Autores como Grotevant (1987) e Berzonsky (1990) apresentaram o modelo construtivo de identidade, o qual reforça o papel da exploração sociocognitiva na sua formação, sobretudo a partir da adolescência tardia. Modelos mais contemporâneos como o de Luyckx e colaboradores (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, & Goossens, 2008) apresentaram um modelo de formação da identidade que integra o paradigma clássico de Marcia com visões mais recentes da formação da identidade. Na próxima secção irei descrevê-los por considerar serem importantes no enquadramento da formação da identidade na adolescência.

5. MODELOS SOCIOCOGNITIVOS EXPLICATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Berzonsky (1990) e Grotevant (1987) basearam os seus estudos sobre a identidade de ego no processo de exploração, ao considerarem que este é o principal mecanismo que permite o desenvolvimento identitário durante a adolescência tardia e a idade adulta.

Grotevant (1987) nos seus estudos sobre a formação do processo de identidade deu importância à interacção entre as características individuais e os factores contextuais como mobilizadores de processos de exploração. Começou por assumir que o desenvolvimento identitário tem lugar em vários domínios ambientais: a sociedade, a família, a escola, o grupo de pares, o trabalho. Destes contextos emergem determinadas crenças culturais e expectativas que influenciam continuamente as escolhas identitárias. Por exemplo, o grupo de pares, a escola e o contexto laboral oferecem novos modelos, diversidade e oportunidades facilitadoras do processo de exploração.

O processo de exploração é, em si mesmo, influenciado pela interacção entre cinco antecedentes individuais: (a) a tendência para a procura de informação, (b) a presença ou ausência de compromissos incompatíveis; (c) a satisfação ou insatisfação com a identidade corrente; (d) as expectativas para o processo de exploração; (e) a vontade para explorar. É ainda influenciado por dois componentes: as *habilidades* ou *competências*, tais como o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas,

a capacidade de tomada de perspectiva do outro e o interesse ou gosto; as *orientações* ou *atitudes* (rigidez ou procrastinação) que afectam a vontade para o envolvimento no processo de exploração, dadas as incertezas e as ansiedades que acompanham o processo.

Berzonsky utilizou como base estes pressupostos do trabalho de Grotevant para elaborar o seu modelo construtivo dos estilos de identidade. De acordo com o autor a identidade deixa de ser compreendida como uma estrutura unitária; passando a ser resultado de um processo desenvolvimental de construção e reconstrução (Bosma & Kunnen, 2001). Para Berzonsky (1992) os estilos de identidade representam diferenças inter-individuais de carácter estável que retratam o modo como os indivíduos constroem, fazem a revisão ou mantêm a sua coerência identitária. Representam ainda estratégias de resolução de problemas, diferenças no modo como os sujeitos realizam os seus processos de tomada de decisão relativamente a opções que têm um impacto significativo nas suas trajectórias pessoais (Schwartz, 2001).

Berzonsky identificou três estilos de identidade. O *estilo de identidade informativo* inclui estratégias de resolução de problemas e de procura de informação; pressupõe exploração activa, capacidade para estabelecer compromissos flexíveis e elevados níveis de auto-estima. Berzonsky (1989) identificou-o como estando na origem dos *estatutos de identidade moratório e realizado*.

O *estilo de identidade normativo* encontra-se associado a comportamentos de imitação e conformismo; a compromissos rígidos e dogmáticos; a um autoconceito estável e à supressão do comportamento de exploração. É característico de sujeitos psicologicamente fechados, que evitam ou se distanciam do contacto com informação nova e ambígua, que possa colidir com os seus conceitos pessoais. Kroger (1993) indica-nos que são indivíduos que limitam os seus contextos de vida, escolhendo nichos de desenvolvimento vocacional e relacional altamente estruturados e restritos em termos de tolerância à diversidade. À semelhança do que acontecia com o *estatuto outorgado* de Marcia, são sujeitos que, quando confrontados com decisões importantes, procuram a orientação de figuras de autoridade ou outras figuras significativas que tenham estado na base da construção dos seus padrões e valores pessoais.

Por último, o *estilo de identidade difuso ou evitante* encontra-se presente em sujeitos com uma exploração evitante ou pouco sistematizada, acompanhada por procrastinação e fuga. É uma estratégia de lidar com os problemas centrada apenas nas emoções, associada a uma auto-estima baixa e a um autoconceito pouco estável. É

característico de sujeitos que dispensam pouca atenção ao seu futuro e não são capazes de antecipar as consequências das suas escolhas. Encontra-se associado a uma baixa capacidade em estabelecer compromissos, excepto quando as circunstâncias assim o impõem. Berzonsky (1989) e Streitmatter (1993) consideraram que está na base do *estatuto de identidade difuso*.

Algumas diferenças são encontradas no modelo dos estilos de identidade de Berzonsky relativamente ao modelo dos estatutos de identidade de Marcia. Enquanto o primeiro faz referência a acções realizadas no passado, os estilos de identidade indicam métodos utilizados no momento presente para lidar com problemas desenvolvimentais e gerir situações de vida. Enquanto no primeiro o desenvolvimento da identidade é compreendido como uma sequência de estádios, no segundo é visto como um processo de longo prazo que pode assumir diferentes formas, dependendo da natureza e estabilidade do estilo de processamento individual. Nesse sentido, os estilos de identidade tendem a ser menos desenvolvimentais do que os estatutos de identidade (Berman, Schwartz, Kurtines, & Berman, 2001). Os estatutos representavam caminhos individuais e intrínsecos para resolver a tarefa “Identidade vs. Confusão de papéis” da adolescência (Waterman & Archer, 1990); enquanto os estilos de identidade representam os tipos de estratégias sociocognitivas que os indivíduos preferem e empreendem para procurarem uma resolução bem-sucedida da sua identidade (Berzonsky, 1990). Alguns estudos (Berman, Schwartz, Kurtines, & Berman, 2001) revelam que a sua natureza é mais consistente, menos efémera e mais estável, não variando de acordo com os contextos culturais. Nesse sentido, o modelo de Berzonsky veio reforçar simultaneamente a noção de “síntese do ego” e continuidade das características identitárias ao longo do desenvolvimento, aproximando-se da visão de Erikson, segundo a qual a identidade reflecte características mais processuais do que estacionárias (Schwartz, 2001). De acordo com Berman, Schwartz, Kurtines e Berman (2001) é esperado que os adolescentes na adolescência tardia sejam capazes de utilizar os três estilos sociocognitivos.

6. MODELO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE LUYCKX E COLABORADORES

Investigações mais recentes têm vindo a reformular e a expandir os paradigmas clássicos de formação da identidade, no sentido de enquadrar os novos desafios que os adolescentes encontram na tarefa de autodefinição. As transformações sociais e

culturais introduzidas pelas sociedades pós-modernistas conduziram a uma expansão dos contextos e das oportunidades para o desenvolvimento e crescimento pessoal. Perante a diversidade destes contextos e opções, vários autores alertam para o risco de muitos jovens ficarem reféns do processo de exploração identitário (Schwartz, Côté, & Arnett, 2005) ou o risco de desenvolverem estados de confusão de identidade (Luyckx, Duriez, & Vansteenkiste, 2009).

Em linha com estas ideias, Luyckx e seus colaboradores (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, & Goossens, 2008) desenvolveram um modelo de formação da identidade que pretende capturar a complexidade do fenómeno da construção da identidade nas sociedades contemporâneas. O modelo, influenciado pelo paradigma dos estatutos de identidade, inclui cinco dimensões identitárias que, apesar de independentes e separadas, se encontram interrelacionadas. A dimensão *exploração* proposta por Marcia foi subdividida em duas dimensões, a dimensão *exploração superficial* e a dimensão *exploração em profundidade*. A *exploração em profundidade* capta a necessidade dos adolescentes de recolher informações, de partilhar e discutir com os outros os seus compromissos, reflectindo e avaliando o modo como estes se enquadram nas suas metas e objectivos pessoais. Da mesma forma, a dimensão *compromisso* foi subdividida nas dimensões *realização de compromisso* e *identificação com o compromisso*. A dimensão *realização de compromisso*, tal como no modelo de Marcia, refere-se ao modo como os adolescentes são potencialmente capazes de realizar escolhas identitárias bem definidas. A dimensão *identificação com o compromisso* foi acrescentada e serve o propósito de caracterizar não apenas a capacidade do adolescente para se comprometer, mas também para se identificar emocionalmente com as suas escolhas e compromissos (Grotevant, 1987).

De acordo com este modelo, as quatro dimensões interagem de forma dinâmica, influenciando o processo de formação da identidade. Assim, antes da realização de um compromisso identitário, a *exploração superficial* serve o propósito de explorar possíveis alternativas. Depois do estabelecimento de um compromisso, a *exploração em profundidade* tem a função de fortalecer e reavaliar a pertinência dos compromissos existentes. Nesse sentido os autores definem o processo de formação da identidade como um processo interactivo, baseado em *feedbacks* recíprocos entre o indivíduo e o seu contexto, os quais se influenciam mutuamente (Luyckx, Goossens, & Soenens, 2006).

Mais recentemente Luyckx e colaboradores (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, & Goossens, 2008; Luyckx, Goossens, Duriez, & Vansteenkiste, 2009) estenderam a sua proposta, incluindo uma quinta dimensão no seu modelo, a *exploração ruminativa*. Esta dimensão serve o propósito de capturar uma exploração identitária não adaptativa, marcada por indecisão, hesitação e problemas de tomada de decisão (Trapnell & Campbell, 1999), por oposição a uma exploração adaptativa, motivada pela curiosidade e genuína necessidade de descoberta. Para os autores, a *exploração ruminativa* é motivada por estados emocionais de medo, ameaça percebida, perdas e sentimentos permanentes de injustiça para com o *self*. Está associada, ainda, a uma baixa capacidade de tomada de perspectiva e a elevados níveis de neuroticismo. Adolescentes com um tipo de exploração ruminativa correm o risco de ficar prisioneiros de um processo de exploração identitário vazio e insatisfatório, não alcançando os compromissos desejados.

Seis tipos de estatutos de identidade foram operacionalizados a partir deste modelo, introduzindo algumas mudanças na classificação apresentada por Marcia.

(1) *Identidade realizada*: todas as dimensões anteriormente descritas estão presentes e em níveis elevados, sendo a exploração ruminativa a única dimensão que apresenta índices mais baixos.

(2) *Identidade outorgada*: os adolescentes apresentam pontuações mais elevadas nas dimensões de realização do compromisso e identificação com o compromisso. As dimensões de exploração em profundidade e exploração ruminativa apresentam valores mais baixos.

(3) *Identidade moratória*: caracterizado por baixos níveis de realização de compromisso e elevados níveis de exploração superficial. Estes adolescentes também pontuam valores elevados nas dimensões exploração em profundidade e exploração ruminativa.

(4) *Identidade moratória ruminante*: caracterizado por elevados níveis de preocupação e dúvida a respeito de questões relacionadas com o processo de exploração. O facto dos adolescentes se envolverem na exploração de vários aspectos em simultâneo, sem se focarem num conjunto de opções, pode ser fonte de ansiedade e crise. Assim, neste estatuto de identidade as dimensões explorações superficial, exploração em profundidade e exploração ruminativa apresentam valores elevados, enquanto as dimensões de compromisso apresentam valores menos expressivos.

(5) *Identidade difusa*: adolescentes com estatuto de identidade difuso são descritos como pontuando menos na dimensão “realização de compromisso” e moderadamente na “exploração superficial”. Luyckx e colaboradores (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, & Goossens, 2008; Luyckx, Goossens, Duriez, & Vansteenkiste, 2009) identificaram duas dimensões em separado, ambas caracterizadas por baixos níveis de compromisso e baixos níveis de exploração superficial e em profundidade: (a) *Estatuto de difusão difusa*, presente em adolescentes que apresentam elevados níveis de exploração ruminativa, acompanhada por elevados níveis de desajustamento; (b) *Estatuto de difusão despreocupada*, presente em adolescentes que apresentam baixos níveis de exploração ruminativa e apresentam níveis de ajustamento moderados.

(6) *Estatuto indiferenciado*: adolescentes que se caracterizam por pontuarem valores moderados nas cinco dimensões identitárias descritas anteriormente, associado a níveis moderados de ajustamento.

7. MODELOS CONTEXTUAIS EXPLICATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Erik Erikson (1968) foi o primeiro autor a enfatizar o papel do contexto no processo de formação da identidade. De acordo com a sua perspectiva, a sociedade e os indivíduos que rodeiam o adolescente têm o importante papel de ajudar a reconhecer e a dar suporte à definição da identidade, facilitando o acesso a uma identidade integrada e coesa. Alternativamente, os contextos podem também funcionar como barreiras que limitam as oportunidades do adolescente para construir um sentimento de identidade estável e coerente. Yoder (2000) identificou algumas dessas barreiras: o baixo estatuto socio-económico, a escassez de oportunidades educacionais, as restrições políticas, os estereótipos relacionados com a pertença étnica, de género, de idade ou religião, o isolamento geográfico, as limitações físicas. Todas elas representando limitações reais a um pleno envolvimento do indivíduo no processo de progressão identitária, tal como definido por Marcia e Waterman, no período que vai desde a infância ao início da vida adulta.

Depois de várias décadas de abandono do estudo do impacto dos contextos desenvolvimentais na formação da identidade, autores mais recentes (Adams & Marshall, 1996; Bosma & Kunnen, 2001; Kroger, 2004) retomaram a linha de investigação iniciada por Erikson. Para tal contribuiu a teoria ecológica dos sistemas de

Bronfenbrenner (1979, cit. in Schwartz, 2001) que apresentou, pela primeira vez, uma descrição completa dos contextos e ambientes que alicerçam a formação da identidade do adolescente. Na sua teoria Bronfenbrenner (1979, cit. in Schwartz, 2001) delineou cinco tipos de sistema, cada um contendo papéis, normas e regras que moldam o desenvolvimento individual: os microssistemas (os ambientes que envolvem directamente o adolescente, tal como a família, o grupo de pares, a vizinhança, a turma na escola); os mesosistemas (que representam os microssistemas em interacção, por exemplo a escola como sistema social, com a necessária transição de papéis, ajustada ao indivíduo); os exossistemas (ambientes externos que indirectamente influenciam o desenvolvimento do adolescente: a actividade profissional das figuras parentais, a situação de emprego de um país, a conjuntura económica do microssistema familiar, entre outras situações de natureza institucional); os macrossistemas (o contexto sociocultural mais alargado, ideologias, atitudes, valores e crenças culturais, acontecimentos históricos) e os cronossistemas (subentende o tempo psicológico, ecológico e histórico em que o desenvolvimento de determinado indivíduo se processa, promovendo uma dinâmica entre o contexto e o sujeito).

Adams e Marshall (1996) foram dois dos autores desenvolvimentais que foram permeáveis à influência da teoria ecológica dos sistemas de Bronfenbrenner, apresentando o modelo do desenvolvimento social da identidade. Para os autores o contexto social no qual a formação da identidade está imbuída, pode-se dividir em três níveis: o micro-contexto (refere-se às relações interpessoais que afectam directamente a formação da identidade, pela via do diálogo e outras formas de contacto directo), o macro-contexto (refere-se aos contextos sociais e culturais nos quais a identidade social é formada) e o micro-nível (um nível mediador que permite a transmissão de normas sociais e institucionais para os indivíduos, e dos pensamentos e ideias dos indivíduos para as instituições, como é o caso da escola e da família). De acordo com Adams e Marshall (1996) estes contextos servem de palco a dois processos opostos, embora complementares, a diferenciação e a integração. A diferenciação representa o processo de individuação e de desenvolvimento de características individuais únicas, sendo estas criadas pelo próprio indivíduo à margem do grupo; enquanto a integração representa o processo de inclusão e pertença a um grupo mais alargado, representando a convencionalidade e o desenvolvimento de uma identidade social.

É da interacção entre estes dois processos opostos, que se produz um desenvolvimento identitário saudável. Durante a adolescência elevados níveis de

diferenciação poderão conduzir à rejeição por parte de outros, da mesma forma que baixos níveis de integração poderão resultar na marginalização social. Por outro lado, adolescentes que se encontram excessivamente integrados, com um nível de diferenciação pobre poderão tornar-se dependentes das normas e regras culturais para se conduzirem a si próprios. É o caso dos adolescentes com um estatuto de identidade outorgada, que se adaptam aos padrões do grupo de pares, sem os questionarem.

Adams e Marshall (1996) distinguem, ainda, na sua teoria entre os elementos da identidade que são adquiridos e aqueles que são activamente escolhidos. Os primeiros são integrados por processos de identificação e imitação dos modelos do ambiente cultural e social do adolescente, com poucas modificações envolvidas. Os segundos são adicionados à identidade através de processos de auto-construção, especialmente através de processos exploratórios e de procura de informação. Estes elementos podem ser seleccionados por vários motivos: necessidade de individuação, necessidade de auto-determinação, necessidade de pertença, responsabilidade social, justiça, necessidade de cuidar dos outros. No processo de exploração da identidade vocacional estão envolvidos ambos os processos. Um jovem adulto pode, por exemplo, seleccionar a profissão de professor pelo seu sentido de responsabilidade social, mas também pela necessidade de cuidar dos outros; uma mulher pode querer alistar-se no exército para se demarcar dos estereótipos de género e para servir o sistema de justiça do seu país.

Na próxima secção irá ser analisada uma das dimensões da formação da identidade na adolescência, a formação da identidade vocacional. O objectivo será apresentar a influência dos aspectos desenvolvimentais do indivíduo e dos contextos no desenvolvimento vocacional durante a adolescência.

CAPÍTULO 2

Identidade Vocacional na Adolescência

1. A IDENTIDADE VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA

O período da adolescência é conhecido como um período de profundas transformações identitárias. Uma das mais significativas realiza-se no domínio vocacional, com a progressiva transformação da criança que brinca, no adulto que trabalha. Existem actualmente evidências, provenientes da literatura da psicologia do desenvolvimento e da psicologia clínica, que os adolescentes que são bem-sucedidos na tarefa de se tornarem adultos são também bem-sucedidos na tarefa de se tornarem trabalhadores produtivos (Vondracek, 1994). Freud foi o primeiro autor a declarar a capacidade para trabalhar e para amar como duas das principais características de um adulto com um funcionamento saudável (Erikson, 1968; Vondracek, 1994).

Recentemente tem-se verificado uma crescente preocupação por parte dos investigadores da psicologia do desenvolvimento em estudar a importância do desenvolvimento vocacional durante a adolescência (Vondracek, 1994). A centralidade que o trabalho assumiu nas sociedades ocidentais, faz hoje com que a maioria dos indivíduos dedique uma parte significativa da sua vida em busca de oportunidades de carreira (Porfeli & Lee, 2012; Vondracek, 1992). No contexto destas sociedades, é muitas vezes o trabalho, mais do que outro aspecto, que lança as bases para o modo como os indivíduos se vêem a si próprios e definem a sua identidade (Erikson, 1968 cit. in Vondracek, 1998). É indiscutível que o trabalho influencia determinados aspectos da vida dos sujeitos. Não apenas os comportamentos e objectivos que os orientam, mas também outros factores que se estendem para além do contexto laboral, como a pertença a um determinado estatuto sociocultural, o papel que assumem na comunidade ou o modo como participam na sociedade mais alargada (Vondracek, 1998).

Pela importância que o trabalho assume na definição dos indivíduos e no modo como eles vivem, vários autores desenvolvimentais têm demonstrado interesse pelo estudo do desenvolvimento vocacional durante a adolescência, procurando aprofundar,

por exemplo, a compreensão dos factores e dos processos que facilitam a transição do contexto escolar na adolescência, para o contexto laboral na vida adulta (Hirschi & Vondracek, 2009). Durante anos, a investigação deste domínio da psicologia do desenvolvimento do adolescente foi deixada para segundo plano, quando comparada com outras áreas de investigação como o desenvolvimento moral ou cognitivo na adolescência (Vondracek, 1994). Esta tendência acompanhou uma certa desvalorização da importância dos antecedentes das escolhas ocupacionais realizadas na vida adulta. Estas opções eram muitas vezes atribuídas a factores arbitrários ou exteriormente determinados (e.g., de sorte, acidentais ou ambientais), sendo desvalorizado o papel de factores internos e desenvolvimentais, nomeadamente a influência das experiências da infância e da adolescência, na escolha dos percursos vocacionais (Vondracek, 1994). A construção de uma lógica de carreira era, deste modo, percebida como estando fora do controlo dos sujeitos, à mercê das pressões ambientais que, na maioria das vezes, eram percebidas como barreiras incontornáveis ao planeamento vocacional.

Um conjunto de investigadores da psicologia do desenvolvimento não aceitou esta perspectiva, de que as opções vocacionais eram determinadas pela sorte ou pela contingência dos contextos (Glendinning, Hendry, Love, Scott, & Schucksmith, 1994; Todt, Drewes, & Heils, 1994; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 cit. in Vondracek, 1994). Alguns dos mais importantes foram Vondracek e colaboradores (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986 cit. in Vondracek, 1994) que apresentaram uma perspectiva “contextualista-desenvolvimentista” do desenvolvimento vocacional. Esta perspectiva veio sublinhar: (a) a importância dos processos que ocorrem na infância e na adolescência como percursores das escolhas ocupacionais que os indivíduos realizam na vida adulta; (b) a visão de que o desenvolvimento do indivíduo possui relações bidireccionais com os contextos sociais em mudança e que, como tal, os indivíduos participam activamente na produção do seu desenvolvimento, inclusivamente do seu desenvolvimento vocacional.

Na secção seguinte irei apresentar algumas teorias que reconheceram a natureza desenvolvimental do processo de construção da identidade vocacional.

2. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE VOCACIONAL

Erikson (1968) foi o primeiro autor a perspectivar a formação vocacional como uma tarefa desenvolvimental que tem lugar ao longo do percurso de vida. Foi também o

primeiro autor a reconhecer que o desenvolvimento vocacional é influenciado pelo contexto sociocultural e que tem início muito cedo, com as primeiras experiências vividas na infância. No seu modelo epigenético do desenvolvimento da identidade, Erikson situa a formação da identidade vocacional entre o período da consolidação do sentimento de indústria na fase de latência e o período de estabelecimento de uma relação íntima com um parceiro romântico na fase adulta (Vondracek, 1992). O estabelecimento de um sentido forte de indústria encontra-se associado à capacidade do indivíduo para retirar prazer do trabalho e do papel de trabalhador (Porfeli & Lee, 2012). De acordo com Erikson esta tarefa negocia-se a partir dos 5 anos, quando a criança encontra satisfação na realização de actividades que envolvam a manipulação e utilização de instrumentos, bem como no cuidar de outras crianças mais pequenas (Vondracek, 1994). Experienciando sentimentos de competência nestas primeiras experiências ocupacionais, as crianças começam a internalizar os princípios do trabalho e a ultrapassar sentimentos de inferioridade. O alcance do sentimento de indústria, ou seja, o alcance do sentimento de ser útil, de produzir coisas e produzi-las com confiança e competência é fundamental para que na puberdade e na adolescência se forme um componente específico e mais alargado da identidade, a identidade vocacional (Vondracek, 1994).

Havighurst (1964, cit. in Vondracek, 1994) foi outro dos autores que se dedicou ao estudo dos antecedentes do desenvolvimento da identidade vocacional. O autor propôs que entre os cinco e os dez anos as crianças estabelecem identificações com um adulto significativo que trabalha, que pode ser um dos progenitores ou outras figuras importantes do seu contexto (Vondracek, 1994). Estas conclusões vão de encontro ao trabalho de outros investigadores da psicologia do desenvolvimento de carreira como Bordin (1943, 1984 cit. in Osipow & Fitzgerald, 1996), que propôs que cada indivíduo procura construir uma identidade que integre aspectos de ambas as figuras parentais, no entanto retém em si elementos únicos, os quais são influenciados por elementos da família mais alargada, factores culturais e étnicos. Bordin (1934/1984 cit. in Osipow & Fitzgerald, 1996) considerou ainda que o processo de desenvolvimento da identidade vocacional é moldado pela diferenciação da identidade sexual e pela integração desenvolvimental que o indivíduo faz do investimento e cuidado parental aquando da partilha e do reconhecimento dos desafios e alegrias do ciclo vital. Posteriormente, durante a adolescência inicial, que se situa entre os 10 e os 15 anos, os adolescentes aprendem a fazer tarefas e trabalhos de casa e, ao mesmo tempo, aprendem a separar as

circunstâncias adequadas para o envolvimento em actividades lúdicas e/ou trabalho (Havighurst, 1964 cit. in Vondracek, 1994). Deste modo, colocam em prática e aperfeiçoam o sentido de indústria desenvolvido na latência para, na fase seguinte, durante a adolescência tardia e o início da vida adulta, estabelecerem uma identidade ocupacional, como trabalhadores (Havighurst, 1964, cit. in Vondracek, 2004).

Super (1957, cit. in Vondracek, 1994) propôs uma teoria compreensiva para analisar o processo de desenvolvimento vocacional na adolescência. O autor considerou que este tem lugar ao longo de quatro tarefas desenvolvimentais: a cristalização (dos 14 aos 18 anos); a especificação (dos 18 aos 21 anos); a implementação (dos 21 aos 24 anos) e a estabilização (dos 25 aos 35 anos) das preferências vocacionais (Osipow & Fitzgerald, 1996). Durante a adolescência a cristalização das preferências vocacionais implica que o indivíduo formule ideias sobre o trabalho que sejam consonantes com o seu sentido de *self* (Vondracek, 1994). Este processo de cristalização permite o desenvolvimento de autoconceitos pessoais e ocupacionais que medeiam as escolhas vocacionais e a tomada de decisões educacionais importantes (Osipow & Fitzgerald, 1996). Super considerou que tais autoconceitos se desenvolvem ao longo de todo o percurso de vida, acompanhando as experiências dos sujeitos e as mudanças que daí resultam. O processo inicia-se com o nascimento, com a tomada de consciência que a criança vai gradualmente desenvolvendo do seu *self*. Essa tomada de consciência vai progressivamente tornando-se cada vez mais elaborada e diferenciada, percebendo-se o indivíduo como cada vez mais distinto dos outros. Assim, para Super (1963, cit. in Vondracek, 1994) o autoconceito vocacional faz parte integrante do autoconceito global mas é mais especializado, na medida em que tem um papel fundamental nas decisões educacionais e ocupacionais dos indivíduos.

É possível compreender, a partir das teorias propostas, que após o alcance da maturidade física e cognitiva por parte da criança, esta estará em condições para conhecer e compreender o mundo do trabalho, diferenciando-o das actividades de brincadeira que caracterizam a infância (Vondracek, 1994). Uma vez compreendido o constructo de trabalho, ela tomará consciência da necessidade de encontrar e assumir um papel no mundo das ocupações disponíveis, ou seja, de estabelecer uma identidade vocacional.

Apesar de existirem evidências que o processo de desenvolvimento da identidade vocacional é influenciado directamente por factores socioculturais, políticos e económicos, alguns trabalhos empíricos têm-se dedicado a compreender os antecedentes

desenvolvimentais da formação da identidade vocacional durante a infância e a adolescência.

3. OS ANTECEDENTES DESENVOLVIMENTAIS DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE VOCACIONAL

De acordo com Archer (1989) o processo de autodefinição na adolescência ocorre em diferentes áreas: na área dos planos vocacionais, na área das crenças religiosas, na área das ideologias políticas, na área da orientação de gênero, nos valores, e nos papéis familiares. No entanto, o processo de amadurecimento identitário não se processa ao mesmo tempo para as diferentes áreas, podendo existir disparidades no modo como os indivíduos se comprometem em diferentes domínios de vida.

De acordo com Erikson, até o adolescente alcançar no final da adolescência um estatuto de identidade realizada, o mais maduro de todos os estatutos, terá que percorrer um percurso desenvolvimental de crescimento identitário: terá que partir inicialmente de um estado de insolvência da identidade (difusão), seguido de um estatuto outorgado, quando for capaz de se comprometer com um conjunto de valores, crenças e objetivos de figuras significativas; avançar para um período de moratória psicossocial associado à vivência de um conjunto de experiências e progressiva sofisticação cognitiva; por fim, resolver a crise identitária que culminará no compromisso com uma identidade firme e auto-escolhida (Vondracek, 1992, 1994). Esta é a proposta do autor para explicar a complexidade do processo de desenvolvimento identitário ao longo da adolescência.

De acordo com Erikson, antes do indivíduo embarcar na difícil tarefa de formação da identidade na adolescência, ele terá que ser capaz de negociar de forma bem-sucedida a etapa imediatamente anterior, a aquisição da indústria na fase de latência (Vondracek, 1992). O autor atribuiu uma grande importância aos anos de latência, uma vez que considera que nesta fase as crianças aprendem tudo o que é necessário para se tornarem membros de uma sociedade (Vondracek, 1994). Nas sociedades ocidentais esta fase corresponde ao ingresso na escolaridade obrigatória onde a criança aprende a fazer tarefas sozinha e acompanhada pelos pares, vivenciando a oportunidade para experimentar, pela primeira vez, conceitos como a divisão do trabalho ou a igualdade de oportunidades (Vondracek, 1994). Uma boa resolução da latência implica que o indivíduo adquira uma boa compreensão do mundo das competências, desenvolvendo um sentido de indústria.

Vaillant e Vaillant (1981), num estudo desenvolvido sobre as diferenças entre os indivíduos que são bem-sucedidos no estabelecimento de um sentido de indústria e os que não são bem-sucedidos, contribuíram para compreender os possíveis antecedentes que permitem uma progressão favorável da fase da indústria no período da latência, para a fase do desenvolvimento da identidade, no período da adolescência. Os indivíduos que são bem-sucedidos no estabelecimento de um sentido de indústria são provenientes geralmente de ambientes familiares com atributos positivos, enquanto aqueles que falham na negociação desta tarefa provêm de famílias multi-problemáticas (Vondracek, 1994). A classe social das figuras parentais e o nível de inteligência não demonstram afectar o sucesso na resolução da tarefa, embora o acesso às oportunidades educacionais revele interferir moderadamente. Num estudo de Goldstein e Olghman (1979, cit. in Vondracek, 1994), em que foram estudados os comportamentos de socialização da criança com o mundo do trabalho, concluiu-se que a vivência de experiências precoces com o trabalho as prepara para uma compreensão mais sofisticada do mundo das ocupações e para uma eventual entrada no mundo laboral. No entanto, estes resultados não são consonantes com os trabalhos de Greenberg e Steinberg (1986, cit. in Vondracek, 2004) que demonstram os efeitos negativos dos trabalhos a tempo parcial no funcionamento dos adolescentes contemporâneos. Sobretudo nos estudantes pertencentes à classe média, o trabalho a tempo parcial durante a adolescência encontra-se associado a determinadas formas de comportamento desviante - furto, roubo, consumo de substâncias psicoactivas (Greenberg & Steinberg, 1986, cit. in Vondracek, 2004) - bem como a um baixo rendimento escolar (Mortimer & Finch, 1986 cit. in Vondracek, 2004). Outros estudos demonstraram ainda que os estudantes que trabalham a tempo parcial tendem a apresentar um uso mais frequente de drogas e álcool (Bachman, Bare & Frankie, 1986 cit. in Vondracek, 2004) e a encontrar-se mais envolvidos em comportamentos delinquentes (Gottfredson, 1985).

Estudos longitudinais mais recentes, que relacionam as experiências de trabalho com o desenvolvimento identitário na adolescência, têm demonstrado, contudo, resultados mais positivos, indicando que um número menor de horas de trabalho a tempo parcial, menos de 15 horas, tem de facto um efeito positivo nos adolescentes, actuando na prevenção de problemas de comportamento e aumentando o seu sentimento de responsabilidade e competência.

Estabelecer um forte sentido de indústria durante a fase de latência e um firme sentido de identidade vocacional na adolescência são duas tarefas fundamentais nas

economias modernas, uma vez que trabalhar e trabalhar com qualidade são processos centrais na vida adulta (Porfeli & Lee, 2012). Como já analisámos, o estabelecimento de uma identidade vocacional só é possível se o adolescente for bem-sucedido na sua tarefa de negociar o conflito “Indústria vs. Inferioridade” na latência e adquirir uma forte noção de competência que transportará consigo para a vida. Avançando para a adolescência e para o início da vida adulta, duas tarefas compõem o processo de formação da identidade vocacional: a exploração e o compromisso (Vondracek & Skorikov, 1997). Seguidamente irei apresentar os pressupostos teóricos subjacentes a cada um destes processos.

4. EXPLORAÇÃO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA

A exploração vocacional é um dos mecanismos mais estudados pela teoria do desenvolvimento da carreira e pela psicologia vocacional (Jordaan, 1963 cit. in Porfeli & Skorikov, 2010; Blustein, 1992). É definido como o acto de conhecer o próprio *self* e o mundo do trabalho e o modo como os dois interagem para promover ligações satisfatórias entre as características dos indivíduos e possíveis opções de carreira (Porfeli & Lee, 2012). A exploração vocacional responde às seguintes questões: (a) “O que é que eu sou, quer e preciso?”; (b) “Que tipo de trabalho seria adequado e satisfatório para mim?”; (c) “O que é que eu posso oferecer ao mundo do trabalho, em troca por aquilo que eu quero e preciso?” (Porfeli & Skorikov, 2010, p.47). Pode-se considerar que o envolvimento dos adolescentes no processo de exploração vocacional é realizado na tentativa de procurar respostas significativas a estas questões. A exploração vocacional permite-lhes tomarem consciência das suas qualidades e atributos internos, bem como conhecer as suas opções educacionais e vocacionais, facilitando o estabelecimento dum plano vocacional coerente, para uma vida de trabalho futura significativa e personalizada (Blustein, 1997).

De um ponto de vista histórico existem várias perspectivas para definir o conceito de exploração vocacional. Taveira (2001) nomeou algumas dessas perspectivas: a exploração vocacional como um tipo de comportamento; a exploração vocacional como um processo de tomada de decisão; a exploração vocacional como um estágio de desenvolvimento (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma 1951 cit. in Taveira, 2001) e, mais recentemente, a exploração vocacional como um processo básico de desenvolvimento (Flum & Blustein, 2000; Porfeli & Skorikov, 2010; Porfeli & Lee,

2012). A visão mais contemporânea da exploração vocacional, como um processo básico de desenvolvimento, é aquela que tem sido integrada pelas teorias do desenvolvimento da identidade, considerando que o processo exploratório aplicado aos papéis de trabalho é comum também a outros papéis de vida, influenciando-se mutuamente. Estudos realizados com estudantes do ensino secundário revelaram que a exploração vocacional pode ser tanto um preditor (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989; Vondracek & Skorikov, 1997), como contribuir para predizer (Bartley & Robitscheck, 2000; Blustein, 1997) o desenvolvimento da identidade vocacional no final da adolescência e ao longo do ciclo de vida. De acordo com Flum (1995, cit. in Flum & Blustein, 2000) as experiências de exploração nesta fase particular do desenvolvimento, adolescência tardia, traduzem-se posteriormente em atitudes favoráveis do indivíduo face à exploração e à consequente capacidade para se adaptar a períodos de transição em outras fases da vida. Uma atitude exploratória favorável implica uma relação flexível com o mundo e com as experiências de vida, uma capacidade e abertura para integrar as emoções positivas e negativas que advém do contacto com informação nova. É característica de indivíduos com uma identidade autoconstruída e intrinsecamente motivada, *orientada para a informação* na concepção de Berzonsky (1990). Por outro lado, uma atitude evitante de exploração é caracterizada por uma baixa abertura a novas experiências, expressa numa intolerância face à ambiguidade e uma tendência para delegar decisões de vida importantes (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989). É característico de um estilo de identidade normativo que conduz o seu processo exploratório, não por uma motivação intrínseca, mas por influência de factores externos, como o evitamento de sentimentos de culpa ou pela necessidade de ganhar a aprovação de figuras significativas.

Desde os anos 60 que estudos conceptuais têm permitido a identificação de diferentes dimensões da exploração vocacional na adolescência tardia, avaliando as suas relações com outros indicadores de desenvolvimento de carreira. Jordaan (1963, cit. in Porfeli & Skorikov, 2010) foi um dos primeiros autores a trabalhar na operacionalização destas dimensões, considerando três tipos de exploração: *diversa vs. específica; extrínseca vs. intrínseca e descritiva vs. investigativa*. Uma das mais importantes para a revisão bibliográfica em curso é a primeira, uma vez que tem recebido algum suporte por parte da literatura do desenvolvimento da identidade e exploração de carreira (Porfeli & Skorikov, 2010). Uma *exploração de carreira diversa* é um tipo de exploração que implica que o indivíduo explore a diversidade do mundo do trabalho e o

seu próprio *self* de forma independente, com um foco centrado prioritariamente nos estímulos e na novidade das profissões com que vai tomando contacto. É um tipo de exploração característico das primeiras fases de desenvolvimento das escolhas ocupacionais e assenta em aspirações de carreira que são prestigiantes, socialmente visíveis e com uma forte orientação de género (e.g., atletas, actores, músicos), menos consonantes com as características de personalidade e reconhecidas de uma forma geral e concreta. Uma *exploração de carreira específica* é um tipo de exploração que envolve aprender acerca do mundo do trabalho e do *self* de forma mútua e dependente para adquirir uma compreensão refinada e realista das profissões, alinhada com os aspectos da personalidade (e.g., atitudes, talentos, interesses e valores). Este tipo de exploração origina aspirações de carreira geralmente menos visíveis e prestigiantes que as anteriores, mas mais consonantes com as características de personalidade dos indivíduos e os próprios condicionamentos do contexto. De acordo com os pressupostos de Gottfredson (1996) o processo de transição entre a *exploração diversa* e a *exploração específica* é aquele que permite aos indivíduos ir circunscrevendo a sua zona de aceitação das possíveis alternativas ocupacionais. À medida que as crianças se tornam adolescentes, jovens adultos e em geral quando enfrentam uma escolha vocacional, a exploração diversa é usada para gerar um leque alargado de alternativas de carreira; a exploração específica é aplicada para circunscrever o número de alternativas que estão alinhadas com o seu *self* (e.g., interesses, valores, objectivos de vida). Como resultado, verifica-se uma diminuição do leque de preferências e expectativas e uma aproximação ao estabelecimento de uma escolha ocupacional.

No paradigma do desenvolvimento da identidade e exploração de carreira, as dimensões *exploração diversa* e *exploração especificação* assumem uma outra designação: *exploração superficial* e *exploração em profundidade*, respectivamente (Porfeli & Skorikov, 2010). Enquanto a perspectiva de Jordaan (1963 cit. in Porfeli & Skorikov, 2010) se centrava essencialmente no estudo da exploração vocacional na adolescência e no início da vida adulta, as abordagens do desenvolvimento da identidade e exploração de carreira procuraram alargar a análise da exploração vocacional a todo o ciclo de vida. De acordo com este enquadramento a *exploração superficial* e a *exploração profundidade* operam em conjunto ao longo do percurso de vida dos indivíduos para promover um equilíbrio entre as opções de carreira disponíveis e a satisfação com o trabalho. A diminuição da confiança na carreira escolhida ou o aumento da insatisfação com o trabalho conduz o indivíduo a um período de *exploração*

superficial, seguida de uma *exploração em profundidade* centrada nos passos que são necessários para mudar os objectivos de carreira, preparar para um novo rumo de carreira ou fazer uma transição. Estudos realizados consideram que estes dois processos de exploração têm um impacto diferente no desenvolvimento vocacional (Porfeli & Lee, 2012). A *exploração superficial* promove uma maior flexibilidade na escolha de uma opção de carreira, ainda que quando prolongada no tempo possa estar associada a uma falta de planeamento e confiança, bem como a uma falta de experiência no processo de exploração em profundidade. A *exploração em profundidade* tem vindo a ser associada a um maior planeamento e confiança, menor indecisão e a maiores níveis de compromisso profissional.

De acordo com as teorias da identidade, os adolescentes antes de estabelecerem uma identidade de ego e, especificamente, uma identidade vocacional beneficiariam de um período de *exploração superficial*, uma vez que esta previne o compromisso precoce com opções de carreira não adequadas ao *self* dos indivíduos. Por outro lado, os adolescentes que já estabeleceram um sentido de identidade forte beneficiariam de transitarem para um período de *exploração em profundidade*, uma vez que este processo permite uma redução do leque de alternativas e o eventual compromisso com uma opção de carreira.

Por último, é pertinente referir que a actividade de exploração vocacional é afectada não só por características individuais e identitárias dos indivíduos, mas também pelo contexto de proveniência (Blustein, 1992; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983). Tem sido discutido em investigações empíricas mais recentes que a exploração de carreira deve ser analisada por referência aos seus contextos particulares (e.g., família, escola e comunidade) e contextos mais alargados como é o caso do sistema ou estrutura de oportunidades existentes numa determinada cultura (Grotevant & Cooper, 1985; Grotevant, 1987; Richardson, 1993). De acordo com esta visão contextual, factores históricos e contemporâneos, associados aos sistemas familiares, sociais e económicos afectam os indivíduos ao longo do seu percurso de vida e podem determinar, em simultâneo com factores intrapessoais e intrapsíquicos, diferenças individuais no processo de exploração de carreira (Blustein, 1995). Algumas barreiras oferecidas por determinados contextos à actividade de exploração vocacional dos adolescentes são, por exemplo, o género, a idade ou o estatuto socioeconómico de proveniência. No que diz respeito ao género, os estudos têm demonstrado que as adolescentes do sexo feminino, quando comparadas com os seus pares do sexo

masculino, atribuem uma maior importância às actividades de exploração do *self* e do meio, embora registem níveis mais elevados de ansiedade antecipatória face às decisões vocacionais (Taveira, Silva, Rodriguez, & Maia, 1998). O mesmo estudo realizado por Taveira e colaboradores (Taveira et al., 1998) concluiu, por outro lado, que as adolescentes a frequentarem o ensino secundário tendem a reportar percepções de carreira menos favoráveis, expectativas de exploração de carreira mais negativas e níveis mais elevados de *stress* no processo de exploração do contexto, do que os seus pares masculinos. No que respeita à idade, o estudo de Taveira e colaboradores (Taveira et al., 1998) demonstrou que os adolescentes na transição do ensino básico para o ensino secundário tornam-se mais interessados na recolha de informação de carreira e no envolvimento em processos de exploração vocacional, com o objectivo de implementar decisões vocacionais específicas. Este resultado é consistente com os resultados apresentados por outros estudos, que sugerem que na transição da adolescência intermédia para a adolescência tardia os indivíduos tendem a estar nas fases precoces do processo de compromisso vocacional e concomitantemente, nas etapas iniciais do processo de exploração vocacional. Por último, no que respeita ao estatuto socio-económico, os resultados têm demonstrado que os jovens oriundos de famílias de nível socio-económico mais elevado referem possuir maior informação sobre o mundo escolar e profissional, demonstram um maior envolvimento em actividades de exploração do meio e desenvolvem processos de exploração vocacional de âmbito mais alargado que os jovens oriundos de famílias de estatuto socio-económico baixo (Taveira et al., 1998).

É importante referir que estas linhas de investigação têm apresentado implicações práticas, dado que nos últimos anos tem-se assistido a uma crescente preocupação por parte das áreas que se dedicam à intervenção vocacional em elaborar programas de promoção de comportamentos de exploração que tenham em consideração as diferenças inter-individuais (Taveira et al., 1998).

5. COMPROMISSO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA

Holland (1997) definiu a identidade vocacional como uma representação clara e estável dos interesses, competências e valores dos indivíduos que resulta de um processo de autodecisão, autoconhecimento e autoclarividência. A literatura da identidade vocacional defende que o estabelecimento de um estatuto de identidade

vocacional realizado encontra-se directamente associado a uma boa auto-estima, satisfação com a vida, competência e bom desempenho académico (Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; Skorikov & Vondracek, 2007; Vondracek, 1994). Outros autores acrescentam que se se traduz numa atitude emocional, experiencial e motivacional positiva em relação ao trabalho. De acordo com Porfeli e Lee (2011) à medida que os adolescentes vão compreendendo o trabalho como fonte de experiências e emoções positivas, poderão ficar mais ou menos motivados para explorar e comprometer-se com um papel vocacional, aderindo às escolhas ocupacionais de uma forma flexível.

O compromisso com uma identidade vocacional implica dois componentes: um de decisão e outro de identificação com a opção tomada (Porfeli & Lee, 2011). Isto significa que o indivíduo, após um período de exploração e de descoberta dos seus potenciais, identifica-se e decide-se por um conjunto de actividades e opções vocacionais que se coadunam com o padrão das suas características. Essas decisões são influenciadas por variáveis individuais, como as habilidades e os interesses, e por variáveis sociais, como o estatuto sociocultural de pertença, a pertença étnica, a idade, o género, a orientação sexual e o nível de prestígio social das ocupações disponíveis (Osipow & Fitzgerald, 1996). Na infância, as crianças tendem a identificar-se com trabalhos que são ocupados por adultos pertencentes ao seu género e classe social e tendem a sentir-se atraídos por ocupações que são mais prestigiantes em termos de poder e visibilidade social (Osipow & Fitzgerald, 1996). Estas representam as primeiras aspirações vocacionais que geralmente não se mantêm ao longo do tempo. Na adolescência, os indivíduos vão progressivamente assumindo uma maior capacidade de decisão vocacional, associada a uma crescente maturidade vocacional e a uma persistência em progredir academicamente.

No que diz respeito à capacidade de decisão vocacional, Germeijs e Verschueren (2006) diferenciaram seis tarefas essenciais implicadas no processo de decisão vocacional para a formação de um compromisso vocacional durante a adolescência: a orientação para a escolha (consciência da necessidade de fazer uma escolha e motivação para o envolvimento no processo de tomada de decisão); a exploração do *self* (reunir informação que resulte da exploração identitária); a exploração geral do ambiente (reunir informação geral acerca das opções de carreira disponíveis); a exploração em profundidade do ambiente (reunir informação detalhada sobre as opções vocacionais); o alcance do estatuto de tomada de decisão (progresso na escolha de uma alternativa) e o

estabelecimento de um compromisso (vinculação a uma opção vocacional). No período da adolescência a escolha de um rumo vocacional traduz-se na escolha de um trajecto académico adequado às características e interesses do indivíduo. Estas seis tarefas de tomada de decisão vocacional influenciam positivamente o compromisso com uma determinada escolha académica, ou seja, a escolha de um agrupamento escolar ou área de estudo, o compromisso com esse agrupamento escolar ou área de estudo, seguido de uma adaptação (Germeijs & Verschueren, 2006). A adaptação académica implica uma resposta ajustada a determinadas exigências e tarefas educativas, incluindo a expressão de motivação e de esforço para realizar trabalhos académicos de uma forma eficaz (Baker & Syrik, 1989 cit. in Germeijs & Vershueren, 2007).

No que diz respeito à identificação com a opção vocacional tomada, ela depende da maturidade vocacional do adolescente. A maturidade vocacional é um constructo desenvolvimental que foi apresentado por Super (1963, cit. in Vondracek, 1994) e que foi definido como uma constelação de componentes físicos, sociais, cognitivos e afectivos que traduzem o nível de preparação dos indivíduos para lidar com as exigências vocacionais (internas e externas) apropriadas para o seu grupo etário. Super identificou cinco dimensões de maturidade vocacional no período da adolescência: orientação para a escolha vocacional; capacidade de obter informação, envolvimento e planeamento associado à escolha vocacional; consistência das preferências vocacionais (estabilidade ao longo do tempo); cristalização das preferências vocacionais (Osipow & Fitzgerald, 1996). A cristalização das preferências vocacionais inclui seis indicadores: o gosto pelo trabalho académico, preocupação em obter reconhecimento pela via laboral ou académica, autonomia vocacional e aceitação da responsabilidade para o planeamento educacional e vocacional. Na adolescência, uma orientação vocacional adequada resulta de comportamentos que reconheçam a necessidade de assumir decisões educacionais com implicações vocacionais positivas no futuro, que traduzam a aceitação da responsabilidade de planeamento destas decisões, que impliquem a recolha de informação adequada para esse fim e impliquem a implementação das decisões com implicações vocacionais futuras. Estes comportamentos deverão incluir o uso pertinente dos recursos locais: conversar e observar trabalhadores e profissionais, ler acerca das vocações e profissões ou realizar trabalhos em *part-time*, entre outros. Super e Overstreet (1960, cit. in Osipow & Fitzgerald, 1996) identificaram um conjunto de variáveis que podem ser potenciadoras do amadurecimento vocacional: os factores biossociais (preocupação e orientação para as tarefas de escolha, capacidade de

planeamento, aceitação da responsabilidade para o planeamento, capacidades intelectuais); os factores ambientais (a ocupação profissional das figuras parentais, o seu estatuto socioeconómico, o nível de estimulação cultural, a coesão familiar, o grau de acordo entre as aspirações vocacionais e as expectativas do contexto); as características de personalidade (orientações motivacionais, auto-estima, estratégias de resolução de problemas); e o desempenho escolar do adolescente (os resultados escolares, o currículo escolar, participação em actividades curriculares e extra-curriculares e autonomia).

Vários estudos têm demonstrado que o conceito de maturidade vocacional está directamente relacionado com o conceito de desenvolvimento da identidade (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, & Gillespie, 1995; Wallace-Broschius et al., 1994), o que não é surpreendente, porque o processo de escolha vocacional após uma fase de exploração de várias opções ocupacionais possíveis é um dos ingredientes de uma identidade realizada (Raskin, 1985 cit. in Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 1998). Para Porfeli e Lee (2012) o tempo ideal para o compromisso com uma opção vocacional é contingente ao momento em que a pessoa tem um conhecimento claro do seu *self* e está suficientemente motivada para assumir uma opção. Esse tempo é variável para cada indivíduo, sendo que o compromisso prematuro com uma escolha de carreira, sem um conhecimento realista e claro das características que definem o indivíduo, pode ser altamente desfavorável a longo prazo.

6. INDECISÃO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA

A escolha de uma opção vocacional representa um passo importante na vida dos estudantes durante o período da adolescência. Esta escolha deve ser capaz de preencher as suas necessidades, valores e interesses e, como tal, influenciar a sua qualidade de vida (Guay, Ratelle, Senécal, Larose, & Deschênes, 2006). Alguns indivíduos apresentam, no entanto, dificuldades em decidir que percurso vocacional devem escolher. Dysinger (1950, cit. in Guay, Ratelle, Senécal, Larose, & Deschênes, 2006) identificou dois tipos de indecisão vocacional: a indecisão de carácter desenvolvimental e a indecisão crónica. A primeira é característica de indivíduos que necessitam de explorar mais informações acerca das suas características pessoais e do mundo do trabalho para verem diminuídas as suas incertezas e inseguranças. A segunda é característica de indivíduos que conservam ao longo do tempo níveis elevados de indecisão sobre as suas opções vocacionais. Estudos empíricos têm demonstrado que

elevados níveis de indecisão vocacional encontram-se associados à presença de ansiedade e instabilidade (Tokar, Fisher, & Seaworth, 1988 cit. in Creed, Prideaux, & Patton, 2005), introversão (Newman, Gray, & Fuqua, 1999), depressão (Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000) e medo de compromisso (Leong & Chervinko, 1996).

De acordo com Super (1990, cit. in Nauta & Kahn, 2007) não é desapropriado que indivíduos no período da adolescência experienciem estados de indecisão vocacional, uma vez que ainda se encontram num processo de definição dos seus autoconceitos e escolhas ocupacionais. Esta experiência deve ser compreendida como fazendo parte do seu crescimento, num período em que, como estudantes, são forçados a tomar decisões importantes no campo das escolhas vocacionais. De acordo com Osipow (1999) vários factores desenvolvimentais podem estar na origem da indecisão vocacional. Podem ser factores externos, como a necessidade de obter mais informação sobre as opções vocacionais disponíveis (Gordon, 1998) ou factores internos, tal como baixos níveis de auto-eficácia e autoconfiança na capacidade para tomar decisões (Betz & Luzzo, 1996), medo do sucesso (Staley, 1996 cit. in Nauta & Kahn, 2007), neuroticismo (Tokar, Fisher, & Subich, 1998) e baixos níveis de auto-estima (Germeijs & De Boeck, 2002).

Do ponto de vista da perspectiva desenvolvimental, os adolescentes que apresentam níveis mais elevados de indecisão vocacional, são aqueles que apresentam identidades indefinidas em outras áreas da sua vida. Isto significa, de acordo com Holland (1997) que ainda não formaram uma representação clara e estável de si próprios. Shimizu e colaboradores (Shimizu et al., 1988, cit. in Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995) em investigações empíricas apresentaram quatro factores associados ao estado de indecisão vocacional: (a) difusão de identidade, traduzida em estados emocionais de confusão, desencorajamento, falta de experiência ou falta de informação disponível para realizar escolhas de carreira; (b) falta de suporte e incerteza de como proceder para enfrentar a resolução de tarefas vocacionais, havendo necessidade de reforço e acompanhamento adicional; (c) indecisão provocada por um conflito em que várias opções de carreira são consideradas atractivas; (d) barreiras externas às escolhas vocacionais e falta de interesse em chegar a uma decisão e a um compromisso vocacional. A indecisão de carreira pode ser também inibida quando os adolescentes apresentam um perfil de interesses vocacionais inconsistente ou indiferenciado (Nauta & Kahn, 2007). De acordo com Holland (1997) a consistência e a diferenciação de interesses encontra-se associada a uma clareza dos

objectivos de carreira, a uma estabilidade vocacional e a elevados níveis de satisfação. Estudantes que, do ponto de vista identitário exploram e se comprometem menos com opções vocacionais, tendem a apresentar uma menor consciência dos seus interesses (Holland, 1997). Por outro lado, estudantes que exploram um número variado de interesses apresentam uma autodefinição cada vez mais clara e estável ao longo do tempo.

Autores como Deci e Ryan (1991) defendem que para os indivíduos alcançarem um sentimento de bem-estar no campo vocacional têm que se auto-percepcionar como autónomos, competentes e conectados com os outros. A autonomia percebida implica que os indivíduos experienciem capacidade de escolha na iniciação, manutenção e regulação dos seus comportamentos; a competência percebida implica que os indivíduos se sintam bem-sucedidos quando realizam uma determinada tarefa; por fim, a conexão sentida com os outros implica que os indivíduos se sintam ligados a outros significativos. Todos estes factores, quando presentes nos indivíduos, minimizam os fenómenos de indecisão vocacional.

CAPÍTULO 3

Perspectiva Temporal

1. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE TEMPO E DE PERSPECTIVA TEMPORAL

A compreensão e o estudo do conceito de tempo tem sido fonte de interesse e de investigação para áreas tão diversas como a filosofia, a psicologia ou a física (Zimbardo & Boyd, 1999). Foi Einstein com a sua teoria da relatividade (1931) quem inaugurou na primeira metade do século XX, uma nova fase do estudo do tempo ao estabelecer a natureza subjectiva deste fenómeno físico (Zimbardo & Boyd, 1999). Segundo a sua concepção, o tempo não seria uma constante mas dependeria de referenciais e efeitos de contexto. Kant, importante filósofo do século XVIII, foi o primeiro autor a atribuir ao tempo uma dimensão mais individual e psicológica, definindo-o como uma “capacidade inata” que ilumina a forma como o ser humano experiencia o mundo (in Zimbardo & Boyd, 1999).

Foi no final do século XIX que William James (in Zimbardo & Boyd, 1999) integrou pela primeira vez o conceito de tempo no paradigma psicológico, dedicando um capítulo inteiro da sua obra “*The principles of psychology*” (Ortuño & Gamboa, 2009) ao fenómeno da percepção do tempo. O autor “ressaltou como característica específica do ser humano a consciência do presente, do passado e do que *há-de vir*” (Janeiro, 2006, p. 119). Com a posterior revolução comportamentalista, seguiu-se um período de abrandamento do estudo psicológico das variáveis temporais e de outras variáveis cognitivas superiores, tendo sido menorizada a sua influência nos comportamentos e experiências dos indivíduos (Paixão, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999). Foi Kurt Lewin, em 1951, considerado o pai da psicologia social, que foi responsável por retomar o interesse pelo tema da temporalidade, integrando o conceito no seu modelo psicológico do espaço de vida. Lewin (1951, cit. in Zimbardo & Boyd, 1999) caracterizava a perspectiva temporal como “a totalidade das perspectivas que os indivíduos têm do seu futuro e do seu passado psicológico num determinado momento” (p.75). O autor considerava que a perspectiva temporal exerce uma influência

determinante nas acções, emoções e moral dos indivíduos em todos os momentos (Lewin, 1948/1997 cit. in Janeiro, 2012).

Na sequência da concepção de Lewin sobre o papel da dimensão temporal na estruturação do campo psicológico, o interesse pelo significado psicológico e respectiva tradução comportamental da noção de “perspectiva temporal” ganhou rapidamente terreno na psicologia (Paixão, 2004). Várias foram as definições teóricas apresentadas que se seguiram. Em 1957, Paul Fraisse (in Zimbardo & Boyd, 1999) publicou a obra “*La psychologie du temps*” no qual considerou que as nossas acções num determinado momento não dependem apenas do instante da situação em que o sujeito se encontra, mas em tudo o que já experienciou no passado e nas expectativas de futuro. Implicitamente ou explicitamente, é possível afirmar que todas as acções têm lugar numa perspectiva temporal, dependendo do horizonte temporal que exista num determinado momento, perante determinada situação. Fraisse foi o primeiro investigador a fazer do estudo do tempo o foco central do seu trabalho (Zimbardo & Boyd, 1999). Mais recentemente Joseph Nuttin (1985, cit. in Zimbardo & Boyd, 1999) apoiou a definição de tempo apresentada pelo modelo de Lewin, considerando que os acontecimentos do passado e do futuro têm um impacto no comportamento presente dos indivíduos, até ao ponto de exercerem uma influência na componente cognitiva do funcionamento comportamental. Por seu turno, as perspectivas mais contemporâneas do paradigma sociocognitivo, das quais é exemplo a teoria da auto-eficácia de Bandura (1997, cit. in Zimbardo & Boyd, 1999), avançaram com um modelo tripartido de influência temporal nos comportamentos de auto-regulação, no qual as crenças de auto-eficácia são alicerçadas em três componentes: na memória das experiências passadas, na satisfação das necessidades presentes e na reflexão sobre as opções futuras. Laura Cartsen e os seus pares Cartensen, Isaacowitz e Charles (1999, cit. in Zimbardo & Boyd, 1999) defenderam a centralidade do estudo da percepção temporal, considerando que este desempenha um papel fundamental na selecção e no alcance de objectivos sociais, com implicações importantes ao nível das emoções, cognições e motivações.

Esta revisão demonstra o modo como a perspectiva temporal tem caminhado para se tornar progressivamente um constructo mais importante no universo teórico da psicologia contemporânea, sendo actualmente integrada em novos paradigmas de investigação, quer como variável independente, dependente ou interventiva (Zimbardo & Boyd, 1999). A este propósito, Janeiro (2012) considerou que, presentemente, podemos assistir a duas grandes áreas de investigação sobre o tema. Citando a autora, “a

primeira linha de investigação enquadra o estudo da perspectiva temporal no campo da motivação humana. Apesar de reconhecer o carácter global da perspectiva temporal, é uma linha de investigação que privilegia o estudo da dimensão temporal de futuro, salientando o seu papel como elemento regulador e dinamizador do comportamento humano” (Janeiro, 2012, p. 119). Uma segunda linha de investigação considera as três dimensões de orientação temporal: a orientação para o passado, a orientação para o presente e a orientação para o futuro, estudando o impacto das diferentes orientações temporais no funcionamento global dos indivíduos (Janeiro, 2012). A primeira concebe a perspectiva temporal como um estilo cognitivo de abordagem das tarefas que tem impacto na motivação (Lens & Moreais, 1994 cit. in Paixão, 2004) a segunda como uma estilo ou variável cognitiva que influencia um vasto número de aspectos do pensamento e comportamento humano (e.g., processos de tomada de decisão, resolução de problemas, a tendência para comportamentos de risco) (Boyd & Zimbardo, 2005; Gonzalez & Zimbardo, 1985; Savickas, 1991; Zimbardo & Boyd, 1999).

O presente estudo enquadra-se na segunda linha de investigação, utilizando como pano de fundo o modelo teórico de perspectiva temporal de Zimbardo e colaboradores (Zimbardo & Boyd, 1999).

2. O MODELO DE ZIMBARDO E COLABORADORES SOBRE A PERSPECTIVA TEMPORAL

A perspectiva temporal é um processo fundamental que integra a experiência subjectiva de cada indivíduo, que é aprendido desde muito cedo através da cultura, religião, classe social, educação e influência familiar (Zimbardo & Boyd, 1999). É considerado um constructo importante para compreender as experiências de vida, uma vez que ajuda a dar forma aos pensamentos, às decisões e aos comportamentos (Laghi, et al., 2013).

De acordo com Zimbardo e Boyd (1999) a perspectiva temporal pode ser definida como o processo subjectivo e muitas vezes inconsciente com que os indivíduos se relacionam como o tempo, organizando e categorizando continuamente as suas experiências pessoais e sociais em zonas temporais que lhes conferem ordem, coerência e significado. Estas zonas temporais constituem enquadramentos cognitivos que permitem codificar e evocar experiências e acontecimentos de vida passados, bem como formar expectativas, objectivos, contingências e cenários imaginativos futuros. Deste modo, o momento presente, por natureza concreto e empírico, situa-se entre as

reconstruções abstractas e psicológicas do passado e as construções de futuro antecipado. É de sublinhar que tais fenómenos de construção e reconstrução resultam de capacidades cognitivas adquiridas durante o período da adolescência, com o acesso à etapa das operações formais. Estes influenciam o processo de tomada de decisão impedindo que se transgridam determinados limites no presente e adiando a gratificação de impulsos imediatos, que podem conduzir a comportamentos com consequências indesejáveis no futuro. Os indivíduos cujos processos de decisão são primariamente influenciados pela procura de sensações imediatas ou por urgências pulsionais, estão maioritariamente orientados para o presente e são um produto das forças situacionais provenientes do contexto biológico e social (Zimbardo & Boyd, 1999).

Quando os indivíduos apresentam uma tendência para privilegiar uma determinada zona ou quadro temporal durante o processo de tomada de decisões, considera-se que estes possuem um “enviesamento” temporal em direcção ao passado, futuro ou ao presente (Janeiro, 2012). Para alguns autores esta tendência é considerada um traço de personalidade (Gjesme, 1983; Lens, 1988; Nutins & Lens, 1985 cit. in Janeiro, 2012), para outros um estilo cognitivo (Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999) que caracteriza e prediz o modo como os indivíduos tendem a responder a uma variedade de situações e escolhas quotidianas (Boyd & Zimbardo, 2005). Estas limitações contrastam, por outro lado, com uma “perspectiva balanceada de tempo”, um enquadramento temporal considerado “ideal”, pois permite aos indivíduos transitar de forma flexível entre as orientações temporais mais apropriadas, dependendo das situações, das tarefas, dos recursos pessoais e dos contextos (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999; Rappaport, Enrich, & Wilson, 1985). Os indivíduos com uma concepção equilibrada de perspectiva temporal têm uma visão de continuidade do tempo, confrontando-se com os desafios do presente, reconhecendo e valorizando as experiências do passado, mas tendo também como referência as expectativas e objectivos pessoais em relação ao seu futuro (Savickas, 1991).

Hoje reconhece-se que a maior parte dos indivíduos apresenta uma tendência temporal preferencial de funcionamento (Janeiro, 2012). O modo como são mais orientados para o futuro, para o passado ou presente depende de factores como os que a seguir são referidos: os contextos sociais e culturais de pertença (Dawes & Finchilescu, 2002), os contextos familiares e educacionais (McInerney, 2004; McInerney, Roche, McInerney, & Marsh, 1997) e de factores psicológicos e individuais, tais como a auto-estima, competência e motivação (Becker & Luthar, 2002). Durante a adolescência, o

conhecimento subjectivo do passado, do presente e do futuro pode ter implicações em vários aspectos psicológicos do indivíduo tais como a identidade, a motivação, a capacidade de adaptação, as interações pessoais e o envolvimento ou não em comportamentos de risco (Adams & Nettle, 2009; Webster, 2011; Zimbardo, Keough, & Boyd, 1997).

3. A AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA TEMPORAL

A investigação da perspectiva temporal tem-se deparado com diversos problemas quer conceptuais, quer metodológicos e um dos problemas notados prende-se com a escassez de instrumentos de avaliação psicológica com níveis adequados de precisão e validade (Janeiro, 2012). Nesta perspectiva, Zimbardo e os seus colaboradores (Keough, Boyd, & Zimbardo, 1999) desenvolveram o *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) com o intuito de avaliar a perspectiva temporal de forma global, ou seja abrangendo as três zonas de orientação temporal, o passado, o presente e o futuro. O ZTPI tornou-se um instrumento fundamental, com um papel importante pela sua capacidade de integrar informação, capturando cinco dimensões específicas que correspondem a zonas de orientação temporal: duas relacionadas com o passado, duas com o presente e uma com o futuro (Boyd & Zimbardo, 2005; Janeiro, 2012).

A perspectiva temporal de passado encontra-se associada a um foco na família, nas tradições e na necessidade de conservar a continuidade do *self* ao longo do tempo (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013). Os adolescentes orientados para o passado são geralmente mais conservadores, cautelosos e pouco abertos à mudança. Fundamentam o seu autoconhecimento no sentimento de orgulho e pertença a um colectivo que fez parte do seu passado. A sua permanente tentativa de conservar e recriar no presente o que foi bom no passado impede-os de ver aquilo que é novo, bem como experimentar novas práticas e formas diferentes de fazer as coisas (Zimbardo & Boyd, 1999). Duas categorias temporais de passado foram identificadas e operacionalizadas por Zimbardo e Boyd (1999):

Passado Positivo: Reflete uma visão calorosa e afectiva, embora nostálgica das experiências do passado. São sujeitos que tendem a apresentar uma atitude de gratidão em relação ao seu passado, a qual permite a apreciação da vida no momento presente. Encontra-se associada a elevados níveis de auto-estima, sociabilidade e baixos níveis de ansiedade e depressão.

Passado negativo: Reflecte uma visão traumática, aversiva e negativa do passado, encontrando-se fortemente associada a níveis elevados de depressão, ruminação e ansiedade.

A perspectiva temporal de presente encontra-se associada a indivíduos que vivem maioritariamente orientados para o momento presente e que tendem a estabelecer objectivos e a adoptar comportamentos que se coadunem com os seus desejos imediatos (Laghi et al., 2013). Caracteristicamente demonstram pouco interesse pelas preocupações e ansiedades do passado e simultaneamente, são pouco capazes de planear um percurso de vida realista no momento presente (Zimbardo & Boyd, 1999). A sua pouca capacidade para antecipar o futuro faz com que se preocupem menos com o valor do reconhecimento e da recompensa a longo prazo (Laghi et al., 2013). Apresentam, assim, uma maior propensão para se envolver num espectro alargado de comportamentos de risco, tais como os que a seguir se referem: o consumo de substâncias, relações sexuais desprotegidas ou delinquência juvenil. Este facto é válido especialmente quando vivem em sociedades ou contextos predominantemente orientados para uma perspectiva temporal de futuro (Zimbardo & Boyd, 1999). Duas categorias temporais de presente foram identificadas e operacionalizadas por Zimbardo e Boyd (1999).

Presente hedonista: Está associada a uma orientação temporal para o prazer ou para os benefícios e gratificações imediatas, mantendo um elevado interesse na novidade e na procura de sensações (Zimbardo & Boyd, 1999). Indivíduos com resultados elevados nesta escala de presente-hedonista apresentam um baixo controlo dos impulsos associada a uma baixa capacidade para adiar as gratificações; apresentam dificuldades no planeamento e no estabelecimento de objectivos a longo prazo e respectivas estratégias de regulação e manutenção dos mesmos. Tendem a evitar a dor e as situações que provocam tédio, que requerem elevado esforço e compromisso. Apresentam uma predisposição maior para comportamentos de risco (Boyd & Zimbardo, 2005). Esta orientação temporal demonstra, no entanto, revestir-se de alguns aspectos positivos quando presente em valores moderados. Encontra-se associada à capacidade para desfrutar de experiências diárias de prazer - procura e envolvimento em experiências lúdicas e criativas - a partir das quais se ampliam sensações de bem-estar, energia e satisfação com a vida (Zimbardo e Boyd, 1999).

Presente fatalista: Encontra-se associado a uma visão de que o futuro está pré-destinado e não pode ser controlado ou influenciado pelas acções individuais,

resultando numa atitude de falta de esperança e motivação. É característico em indivíduos que, mesmo demonstrando capacidade para perceber, interpretar e responder de forma adequada as exigências da realidade, caminham no presente com uma resignação fatalista. Esta atitude resulta de serem incapazes de se verem a si próprios como agentes activos do seu próprio desenvolvimento (Zimbardo & Boyd, 1999).

Por último, a perspectiva temporal de futuro reflecte a capacidade para estabelecer metas e objectivos a longo prazo, bem como de delinear estratégias para os alcançar (Lens & Tsuzuki, 2007).

Futuro: Os indivíduos com esta orientação temporal demonstram ser capazes de articular e visualizar mentalmente os objectivos futuros, o que lhes permite prevenir o envolvimento em comportamentos de risco, tais como o consumo de substâncias. A perspectiva de futuro funciona como um enquadramento cognitivo e motivacional que os protege no momento presente contra a adopção de comportamentos impulsivos e pouco saudáveis, aumentando a capacidade para antecipar as consequências negativas de determinadas acções. São indivíduos que se caracterizam pela acção planeada, pela capacidade para adiar a gratificação, pela autodisciplina e pela perseverança. Na adolescência a orientação para o futuro encontra-se associada a resultados académicos mais elevados, a uma diminuição dos comportamentos de risco, a um maior controlo dos impulsos e a uma diminuição da probabilidade de existência de psicopatologia.

Uma perspectiva balanceada de tempo, caracterizada por uma transição flexível entre estas cinco orientações temporais, corresponde à plenitude da realização do potencial humano. Deste modo, a orientação para o futuro reveste os indivíduos de “asas para voar” em direcção a novos horizontes de realização pessoal; o passado positivo estabelece a ligação com as suas raízes e tradições contribuindo para um sentimento de continuidade e identidade pessoal e o presente (hedonista) orienta-os para a vivência dos seus quotidianos e experiências de vida diárias de uma forma aprazível e gratificante (Zimbardo & Boyd, 1999).

4. A PERSPECTIVA TEMPORAL DE FUTURO

A perspectiva temporal de futuro apresenta uma longa tradição de investigação particularmente na psicologia Europeia (Trommsdorff, 1994; Zimbardo & Boyd, 1999). Concebida como uma componente da perspectiva temporal global (Trommsdorff, 1983;

Zimbardo & Boyd, 1999), a dimensão do futuro tem sido descrita como uma tendência geral para pensar e valorizar o futuro e pode ser definida como uma capacidade geral para antecipá-lo, pré avaliá-lo e estruturá-lo (Gjesme, 1983; Janeiro, 2012).

A revisão da literatura tem levantado algumas questões quanto à natureza das propriedades da perspectiva temporal de futuro, tais como: será uma disposição estável ou uma estrutura cognitiva que é flexível e capaz de mudança?; será um constructo unitário ou multidimensional? (Seijts, 1998). As evidências empíricas sugerem que a perspectiva temporal de futuro é de facto uma estrutura cognitiva capaz de mudança (Seijts, 1998). Primeiro porque a capacidade para experienciar o tempo é uma característica desenvolvimental, ou seja, a capacidade para compreender o tempo passado e futuro continua a desenvolver-se e a modificar-se ao longo do tempo, tornando-se os indivíduos gradualmente mais realistas na forma como o experienciam (Green, Fry, & Myerson, 1994). A investigação Piagetiana indica-nos que as crianças desenvolvem gradualmente um sentido pessoal de história e de tempo muito precocemente e continuam a desenvolvê-lo nos primeiros anos escolares (Piaget, 1954 cit. in McInerney, 2004). De acordo com Zimbardo e Boyd (1999), a educação escolar estimula o desenvolvimento da perspectiva temporal de futuro, na medida em que ensina a adiar a gratificação do prazer, a estabelecer objectivos, a promover análises custo-benefício, a desenvolver o pensamento abstracto. Deste modo, é possível prever que no período entre o final do estágio das operações concretas e a entrada no estágio das operações formais a maioria dos adolescentes tem desenvolvido uma concepção psicológica de futuro. Isto coincide, na maioria dos casos, com a frequência do ensino secundário (McInerney, 2004).

É importante referir que a perspectiva temporal de futuro é construída sobre a influência da socialização. De acordo com Zimbardo e Boyd (1999) ninguém nasce com uma perspectiva temporal de futuro. É necessário estarem reunidas determinadas condições contextuais e sociais que permitem a transformação de crianças e adolescentes com uma orientação para o presente, em adultos bem-sucedidos e orientados para o futuro. Os primeiros estímulos para o desenvolvimento de uma perspectiva temporal de futuro são provenientes das exigências do contexto para formar objectivos de vida e planos educacionais (Marko & Savickas, 1998). Isto é verdade sobretudo para os países de cultura ocidental cuja organização é implicitamente orientada para uma perspectiva temporal de futuro (McInerney, 2004). Estes contextos - a sociedade como um todo, a família, a escola, o grupo social- promovem a organização

de um conjunto de experiências que reforçam o estabelecimento de objectivos de futuro, alguns deles mais específicos no tempo que outros. De acordo com Stein (1968, cit. in Seijts, 1998) quanto maior for o grau de socialização dos indivíduos, maior é a sua probabilidade de aprender a planear e estabelecer estes objectivos e integrá-los na sua estrutura cognitiva de tempo.

De acordo com vários autores (Daltrey & Langer, 1984; Paixão, 2004; Trommsdorff, 1983), esta perspectiva temporal é formada por cinco componentes: a extensão, a coerência, a densidade, a direcionalidade e a afectividade. A extensão e a coerência fazem parte dos aspectos cognitivos da perspectiva temporal de futuro (PTF), o que significa que são responsáveis por caracterizar a estruturação dos acontecimentos futuros em termos da sua ordem e sequencia temporal. A extensão refere-se à distância a que o indivíduo é capaz de projectar no futuro os seus pensamentos e objectivos. A capacidade de projecção no futuro pode ser relativamente baixa, centrando-se num futuro próximo, ou ser relativamente elevada abarcando um futuro distante (Janeiro, 2012). Lens (1993), a propósito da extensão, avançou quatro proposições importantes: os sujeitos com PTF extensas percebem as distâncias temporais objectivas como mais curtas do que os sujeitos com PTF mais restritas; são capazes de antecipar melhor as consequências a longo prazo das suas acções actuais, atribuindo mais valor aos objectivos distantes; apresentam um maior grau de satisfação e esforço na realização de uma tarefa e, por fim, são mais capazes de transformar os seus desejos vagos em intenções comportamentais e em acções efectivas. A coerência refere-se ao nível de organização sequencial com que os indivíduos são capazes de projectar no seu ciclo de vida os acontecimentos futuros.

A densidade, a direcionalidade e a afectividade fazem parte dos aspectos motivacionais e afectivos da perspectiva temporal de futuro, sendo responsáveis por caracterizar o optimismo (grau de sentimento de confiança no alcance dos objectivos) ou, por outro lado, o pessimismo que irá influenciar a motivação dos comportamentos. A densidade refere-se à quantidade de objectivos, acontecimentos, esperanças, medos e desejos que os indivíduos projectam no futuro (Janeiro, 2012; Seitz, 1998); a direcionalidade refere-se ao grau de clareza mental com que os indivíduos percebem a presença do conteúdo das antecipações ao nível da sua vida mental (Janeiro, 2012). Por fim, a afectividade, refere-se ao modo como os indivíduos sentem ou não como gratificante a antecipação psicológica dos eventos futuros. Lomar e seus colaboradores (1978, cit. in Janeiro, 2012) identificaram ainda uma outra componente da perspectiva

temporal de futuro: o nível de realismo ou grau de conhecimento dos caminhos necessários para alcançar determinados objectivos.

Alguns estudos têm-se dedicado a compreender a relação entre a perspectiva temporal de futuro e algumas variáveis socio-demográficas e contextuais. Por exemplo, adolescentes de estatuto socio-económico mais elevado têm demonstrado estar mais orientados para o futuro e mais focados no planeamento de tarefas, do que adolescentes com um baixo estatuto socio-económico (Nurmi, 1991). Isto acontece porque habitualmente são adolescentes que experienciam mais oportunidades para participar e aprender durante os debates familiares; beneficiam mais das experiências escolares em que se envolvem; tendem a ser mais encorajados e reforçados nas tarefas de planeamento e estabelecimento de objectivos (Marko & Savickas, 1998). Adolescentes do sexo feminino encontram-se mais orientadas temporalmente para o futuro do que os adolescentes do sexo masculino, estando estes últimos mais orientados para uma perspectiva temporal de presente (McInerney, 2004).

Mais recentemente, Peetsma (2000) concluiu que estudantes com elevados níveis de orientação temporal futura encontram-se mais envolvidos nas suas tarefas escolares e apresentam níveis mais elevados de motivação para a realização de tarefas escolares em casa. A perspectiva temporal de futuro influencia, deste modo, o desempenho escolar e académico, na medida em que está associada a variáveis como o autocontrolo e a capacidade para adiar a gratificação (Hesketh, 2000). Estes dois factores têm um papel crucial na vida dos adolescentes, na medida em que estes tendem a procurar mais a satisfação imediata dos seus impulsos, a estarem mais focados no seu desenvolvimento pessoal e tempos livres, do que nas escolhas e decisões escolares e vocacionais de futuro (Peetsma, Hascher, Van der Veen, & Roede, 2005). Uma revisão atenta da literatura demonstra, ainda, que a perspectiva temporal de futuro constitui uma dimensão fundamental no desenvolvimento de carreira, sobretudo nas escolhas de carreira e no desenvolvimento de competências (Marko & Savickas, 1998). As investigações de Trommsdorff, Lamm & Schmidt (1979, cit. in Lennings, 1994) concluíram que uma perspectiva temporal de futuro longa se encontra associada a um melhor planeamento de futuros papéis ocupacionais e a uma maior maturidade vocacional.

5. O IMPACTO DA PERSPECTIVA TEMPORAL NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE VOCACIONAL

Durante o período da adolescência, os indivíduos confrontam-se em simultâneo com duas tarefas centrais: a tarefa de formar a sua identidade e planear o seu futuro. (Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010; Marcia, 1993). De acordo com Erikson, neste período de transição para a vida adulta, a sociedade oferece uma diversidade de oportunidades aos adolescentes para experimentarem novos papéis e ideologias, antes de finalmente se comprometerem com uma identidade estável, reconhecida pela sua comunidade (Erikson, 1968). A formação da identidade final resulta da integração de representações identitárias do passado, do presente e do futuro, bem como das variáveis contextuais e expectativas sociais do ambiente que rodeia o indivíduo (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013). Durante a adolescência, dado o acentuado desenvolvimento cognitivo, os adolescentes tornam-se extremamente conscientes da sua identidade, tornando-se capazes de reconstruir e recuperar das suas memórias passadas, ao mesmo tempo que conseguem atribuir uma grande importância ao futuro, lugar psicológico de aspirações e projectos (Laghi et al., 2013). A perspectiva temporal, resultando de um sentimento de continuidade entre o passado, o presente e o futuro, bem como de um sentimento de optimismo e esperança nos objectivos futuros (Savickas, 1991), poderá ser considerada uma característica disposicional que influencia as escolhas, as acções e as decisões durante a adolescência. Apresenta portanto um impacto significativo na construção da identidade neste período. Ao mesmo tempo que, segundo vários autores (Aspinwall, 2005; Kerperlman & Mosher, 2004), poderá ser também influenciada pelo desenvolvimento da identidade em diversos contextos de vida.

Uma das mais profundas transformações identitárias que têm lugar na adolescência é ao nível da identidade vocacional. Para autores como Savickas (2005) e Hartung, Porfeli e Vondracek (2008) a perspectiva temporal é uma componente importante das escolhas de carreira uma vez que está relacionada com a propensão para olhar para o futuro, a capacidade para explorar oportunidades de carreira e a capacidade para construir um sentimento de auto-eficácia na resolução de problemas, aspectos que contribuem para o desenvolvimento vocacional ao longo do ciclo vital (Ferrari, Nota & Soresi, 2012). Estudos realizados por Savickas (1991) consideraram que uma perspectiva balanceada de tempo encontra-se associada a um sentimento mais consolidado de continuidade identitária, a uma maior capacidade de planeamento

vocacional e a um maior optimismo e confiança. Creed, Patton e Bartrum (2002), num estudo realizado com estudantes australianos, concluíram que adolescentes com elevados níveis de optimismo apresentam uma maior capacidade para gerar objectivos de carreira, são mais decididos nas escolhas vocacionais e apresentam níveis mais elevados de planeamento e de exploração vocacional.

Alguns estudos recentes (Laghi et al., 2013; Luyckx et al., 2010) têm demonstrado existir uma forte relação entre as várias dimensões da perspectiva temporal e os estatutos de identidade. O padrão de resultados destas investigações tem concluído que a perspectiva temporal representa um papel importante na qualidade da exploração identitária no período da adolescência. As experiências de Laghi e colaboradores (Laghi et al., 2013) demonstraram que níveis de compromisso identitário elevados encontram-se associados a uma forte orientação temporal de futuro, a qual se traduz numa mobilização intrínseca para alcançar objectivos a longo prazo e suas respectivas recompensas, bem como na capacidade para antecipar as consequências de acções e decisões feitas no presente. O estatuto de identidade realizado demonstrou estar associado a uma atitude de planeamento realista em relação ao futuro, em comparação com outros estatutos de identidade no período da adolescência (Marcia, 1993; Laghi et al., 2013). Na mesma linha, os trabalhos de Luyckx e colaboradores (Luyckx et al., 2010) demonstraram que indivíduos com uma forte orientação temporal de futuro poderão estar mais inclinados para enfrentar proactivamente problemas de definição da sua identidade, preparando-se para assumir papéis adultos, nos quais se incluem os papéis académicos e profissionais. Esta orientação temporal encontra-se fortemente associada a uma exploração activa, bem como a uma tendência para formar compromissos identitários ao longo do tempo. Em simultâneo, elevados níveis de compromisso e exploração, característicos de um estatuto de identidade realizada, parecem estimular os adolescentes a adoptar uma perspectiva temporal de futuro e a diminuir a sua orientação para o presente, especialmente o presente fatalista.

No que diz respeito ao estatuto de identidade outorgada e a sua relação com a perspectiva temporal, os trabalhos de Laghi e colaboradores (Laghi et al., 2013), demonstraram que adolescentes com este estatuto tendem a adoptar uma perspectiva temporal de futuro, mas de uma forma menos profunda que os adolescentes com um estatuto de identidade realizada ou construída, dada a sua orientação predominantemente normativa (própria de indivíduos que se vinculam fortemente a valores, normas e prescrições de figuras significativas). No que respeita à relação entre

o estatuto de identidade difuso e a perspectiva temporal, os mesmos autores concluíram que adolescentes com um estatuto de identidade difuso apresentam uma forte tendência para adoptar uma perspectiva temporal presente fatalista, dada a negatividade das suas experiências passadas e a sua baixa capacidade para organizar uma visão coerente e organizada do futuro. É importante referir que estes adolescentes tendem a apresentar comportamentos de procrastinação, adiamento das acções e autocentração, como resultado de se verem a si próprios com um destino pré-determinado, sobre o qual entendem não ter controlo. A visão desesperançada que desenvolvem sobre o mundo, guia-os frequentemente a sentimentos de desmotivação para enfrentar os desafios inerentes à definição da identidade, bem como para se comprometer com escolhas identitárias firmes. O mesmo fenómeno acontece em sujeitos com uma perspectiva negativa do passado, que tendem a ver inibida a sua capacidade para procurar activamente a definição da sua identidade.

No que respeita à relação entre estilo de identidade difuso-evitante e a perspectiva temporal, as investigações de Luyckx e colaboradores (Luyckx et al., 2010) demonstraram existir uma forte relação entre este estilo de identidade e ambas as dimensões temporais de presente fatalista e presente hedonista, caracterizadas por uma forte centração no presente e por sentimentos de desesperança em relação ao futuro. Os autores concluíram que para estes indivíduos, a necessidade de envolvimento na construção de um estilo de identidade informativo (Berzonsky, 1989), bem como a realização de compromissos identitários firmes e duradouros, são tarefas percebidas como pouco prioritárias (para os indivíduos orientados para o presente hedonista) ou simplesmente inalcançáveis (para os indivíduos orientados para o presente fatalista) (Luyckx et al., 2010).

CAPÍTULO 4

O Conceito de Satisfação com a Vida

A revisão da literatura sobre o conceito de satisfação com a vida situa-o como estando conceptualmente vinculado ao conceito de bem-estar subjectivo, considerando-o numa das suas componentes. Deste modo, irei introduzir este capítulo fazendo um breve enquadramento teórico do conceito de bem-estar subjectivo para seguidamente analisar o conceito de satisfação com a vida.

1. A CONCEPÇÃO DE BEM-ESTAR SUBJECTIVO

Um dos constructos que tem suscitado o interesse das mais variadas áreas da psicologia, designadamente da psicologia social, da psicologia da saúde e da psicologia clínica é o de bem-estar subjectivo.

No decurso da sua evolução histórica o constructo de bem-estar tem sido caracterizado pelos investigadores como abrangente e conceptualmente difuso, uma vez que transporta em si heranças históricas muito distintas (Galinha & Ribeiro, 2005). Essas heranças históricas remontam ao período da Grécia Antiga onde nasceram dois paradigmas diferentes, embora complementares, do estudo do bem-estar: o paradigma hedonista, segundo a qual o bem-estar se encontra associado à ideia da busca do prazer e da felicidade e o paradigma eudaísta, que é da perspectiva que o bem-estar não consiste apenas na procura da felicidade, mas no desenvolvimento e realização do potencial humano (Ryan & Deci, 2001). Uma revisão atenta da literatura permite-nos afirmar que na actualidade estas duas tradições filosóficas continuam a influenciar ideologicamente as linhas de investigação que existem sobre o tema.

Mais recentemente, em pleno século XX, o conceito de bem-estar tem sofrido várias transformações conceptuais. Fazendo um breve enquadramento dessas transformações, é possível delimitar alguns períodos históricos mais relevantes na definição do constructo. Na década de 60 esteve inicialmente associado a estudos de âmbito económico através da distinção entre bem-estar material e bem-estar global ou qualidade de vida. Na década de 70, surgiu consistentemente associado ao conceito de

saúde, generalizando-se à saúde mental (O'Donnel, 1986; Terris, 1975 cit. in Galinha, 2010). Deste modo, passou a enquadrar-se como uma dimensão da Saúde Mental, apontando para o facto de que as pessoas não apenas evitem o mal-estar, mas procurarem a felicidade. Esta viragem marcou uma descentração do modelo patológico que vigorava na psicologia até à época, para um novo modelo centrado na promoção da saúde e na psicologia positiva. Na década de 80, em sequência da quantidade de investigação produzida na área do bem-estar, emergiu uma crise na definição do conceito que resultou na sua divisão em bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico. Segundo Novo (2003), esta divergência conduziu à separação de duas perspectivas de bem-estar: o bem-estar subjectivo, que forma um campo de estudo que integra as dimensões de afecto e satisfação com a vida e o bem-estar psicológico, que constitui outro campo de estudo, fundado nos anos 80 por Ryff, que integra os conceitos de auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal. Apesar da subdivisão, actualmente muitos dos estudos sobre o bem-estar subjectivo desenvolvem-se em paralelo e, muitas vezes, em articulação com o conceito de bem-estar psicológico, no seio de um campo ainda maior que é o da psicologia positiva, paradigma que se desenvolveu na década de 90 (Galinha, 2010). O âmbito deste estudo refere-se exclusivamente ao conceito de bem-estar subjectivo, dado que a escala de avaliação utilizada na parte empírica é a “Satisfaction With Life Scale”, um instrumento de avaliação da satisfação com a vida criado por Diener em 1985.

Actualmente o conceito de bem-estar subjectivo parece ter sedimentado o seu terreno, de modo que se considera um campo de estudo em franco amadurecimento e expansão (Galinha, 2010). Diener e colaboradores fundadores de um dos modelos mais aceites pela psicologia do conceito de bem-estar subjectivo (Long, Huebner, Wedell, Kimberly, & Hills, 2012) consideraram-no simultaneamente um conceito e um campo de estudo. Três características principais fazem parte deste campo de estudo para os autores (Galinha & Ribeiro, 2005). A primeira característica indica que este abrange todo o espectro do bem-estar, o que significa que está interessado nos factores que diferenciam as pessoas ligeiramente felizes, das moderadamente felizes e das extremamente felizes. A segunda característica preconiza que o bem-estar subjectivo é definido em termos das experiências internas do indivíduo, não se impondo critérios ou avaliações externas (Diener, Suh, & Oishi 1997 cit. in Galinha & Ribeiro, 2005). O bem-estar subjectivo é portanto, medido a partir da perspectiva do próprio indivíduo (Galinha & Ribeiro, 2005). A terceira característica define que o campo de estudo

evidência estados de bem-estar subjectivo ao longo do tempo, não apenas o humor momentâneo ou passageiro. Isto significa que embora o humor da pessoa possa flutuar em função dos acontecimentos de vida, o investigador estará interessado nos sinais de humor duradouro e não apenas em emoções passageiras (Diener, Suh, & Oishi, 1997 cit. in Galinha & Ribeiro, 2005).

A acumulação de estudos empíricos sobre o bem-estar subjectivo nos últimos anos tem contribuído para a integração do conceito e para aumentar a sua consistência. Actualmente a maioria dos investigadores concorda que este é composto por um aspecto cognitivo - conceptualizado como a satisfação com a vida - e um aspecto afectivo – conceptualizado como o sentimento de felicidade e tristeza (Savig & Schwartz, 2000). Várias definições têm sido apresentadas, conservando esta estrutura. Veenhoven (1991) definiu o constructo de bem-estar subjectivo destacando dois aspectos na avaliação global da vida como um todo: um aspecto afectivo (o nível hedónico, traduzido no grau em que os vários afectos que a pessoa experiêcia são agradáveis) e um aspecto cognitivo (a satisfação com a vida, traduzida no grau em que a pessoa sente que as suas aspirações foram correspondidas e que os seus objectivos foram realizados). Sirgy (2002, cit. in Galinha, 2010) definiu o conceito como um estado afectivo duradouro que é composto por três componentes: a experiência acumulada de afecto positivo em domínios da vida importantes; a experiência acumulada de afecto negativo em domínios da vida importantes e a avaliação da satisfação com a vida global ou em domínios específicos importantes. McCullough, Huebner e Laughlin (2000) definiram o bem-estar subjectivo no contexto de um modelo tripartido, constituído por três componentes interrelacionadas, embora separadas: a satisfação com a vida global (avaliação cognitiva positiva da vida como um todo), o afecto positivo (frequência de emoções positivas, como orgulho e interesse) e o afecto negativo (frequência de emoções negativas, como tristeza e hostilidade). Diener e colaboradores (Diener et al., 1985) apresentaram um dos modelos explicativos mais consensuais para a psicologia do conceito de bem-estar subjectivo. Definiram o bem-estar subjectivo como um constructo multidimensional que inclui três componentes: os afectos positivos (emoções positivas como alegria, felicidade ou interesse); os afectos negativos (emoções negativas como raiva ou ansiedade) e o julgamento cognitivo sobre a própria qualidade de vida, percebida de uma forma global ou específica, com respeito a domínios como o trabalho, a família, o lazer, a saúde ou as finanças, entre outros. Os autores consideram que quanto menor

for a discrepância entre a percepção das realizações na vida de um sujeito e o seu padrão de referência, maior é a sua satisfação com a vida (Galinha, 2010).

Para Diener (1994), as dimensões afectiva e cognitiva do bem-estar subjectivo encontram-se correlacionadas, uma vez que ambas são influenciadas pela avaliação efectuada pelo sujeito relativamente aos seus acontecimentos de vida, actividades e circunstâncias. No entanto, podem divergir na medida em que a satisfação com a vida é considerada uma síntese global da vida como um todo, enquanto o nível afectivo diz respeito às reacções mais momentâneas aos acontecimentos em curso (Diener, 1994). Os resultados dos estudos sugerem que ambas as dimensões podem mover-se em direcções diferentes e apresentar valores de correlação diferentes, o que significa que o facto de uma determinada dimensão do bem-estar subjectivo estar num nível elevado, não implica que as outras também o estejam. Cada uma das dimensões, afectiva e cognitiva, devem ser, deste modo, entendidas isoladamente, podendo, no entanto, ser agrupadas num factor de ordem superior, o bem-estar subjectivo (Galinha, 2010).

Na secção seguinte iremos aprofundar o conceito de satisfação com a vida, entendida como componente cognitiva do bem-estar subjectivo.

2. A CONCEPÇÃO DE SATISFAÇÃO COM A VIDA

A satisfação com a vida foi definida por Shin e Johnson (1978, cit. in Pavot & Diener, 1993) como um processo de julgamento pessoal no qual os indivíduos avaliam a qualidade das suas vidas, com base na unicidade dos seus próprios critérios. Esta avaliação é realizada com base na comparação das suas circunstâncias pessoais, com um conjunto de padrões de satisfação autodefinidos, cujo grau de correspondência traduz o nível de satisfação com a vida (Pavot & Diener, 1993). Os critérios deste julgamento cognitivo são portanto estabelecidos por cada pessoa com base nas suas próprias expectativas, valores e experiências prévias (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985).

Diener (1984) definiu a satisfação com a vida como um processo de julgamento cognitivo dependente de uma comparação das circunstâncias do próprio indivíduo com o que ele acredita ser um padrão adequado. Como tal, este trata-se de um julgamento subjectivo, em vez de um julgamento baseado em padrões externamente impostos (Diener et al., 1985). De acordo com Diener, a satisfação com a vida pode ser avaliada na sua globalidade ou em domínios específicos, como o familiar, o profissional, o conjugal, entre outros. Isto significa que um indivíduo pode estar particularmente infeliz

com um determinado domínio da sua vida e estar satisfeito com outros. Ou, por outro lado, poderá estar satisfeito com vários domínios da sua vida e não estar satisfeito com a vida no geral, devido ao impacto negativo de um determinado domínio (Venhoven, 1984 cit. in Pavot, Diener, Colvin, & Sandvik, 1991). Desta forma, a satisfação com a vida não depende do somatório dos domínios específicos, mas da percepção da satisfação da vida como um todo (Diener et al., 1985).

Embora a maioria dos autores considere a satisfação com a vida uma dimensão cognitiva, Vennhoven (1996 cit. in Galinha, 2010) admite que a avaliação da satisfação com a vida também implica um processo afectivo. O autor define a satisfação com a vida com um estado psicológico misto, que integra simultaneamente a cognição e o prazer (domínio afectivo), na medida em que implica sentimentos de realização das necessidades, dos objectivos e dos desejos do próprio indivíduo (Michalos, 1985).

Como já foi referido, a satisfação com a vida pode ser avaliada em termos globais, questionando-se o indivíduo sobre a sua satisfação com a vida em geral mas também pode ser avaliada em termos específicos, através da avaliação da satisfação em vários domínios de vida. Mas como se encontram organizados esses domínios específicos no interior do indivíduo? De acordo com Galinha (2010) estes domínios estão organizados na memória em termos de uma hierarquia global: no topo da hierarquia encontram-se os sentimentos em relação à vida global, na base encontram-se domínios subordinados como o trabalho, a família, a saúde, cada um deles encerrando experiências afectivas. Os estudos têm apresentado várias hierarquias possíveis destes domínios de vida: (a) família, amigos, escola, autoconceito e contexto ambiental (Park, 2001 cit. in Galinha, 2010); (b) relações íntimas, vida social, finanças, escolaridade e preocupações pessoais com a vida (Hong & Ginnakopoulos, 1995 cit. in Galinha, 2010); (c) vida familiar, estatuto financeiro e trabalho, bem-estar geral, saúde mental e global (Fountoulakis, et al., 1997 cit. in Galinha, 2010); (d) intimidade, produtividade, bem-estar material, saúde, segurança, comunidade e bem-estar emocional (Cummins, 1996 cit. in Galinha, 2010). A importância que uns domínios assumem em relação aos outros depende sobretudo das identidades particulares de cada indivíduo: das suas condições de vida, do período do ciclo de vida em que se encontram, da sua identidade de género, do contexto cultural de proveniência, entre outros.

Segundo Veenhoven (1996, cit. in Galinha, 2010) os estudos da satisfação com a vida têm procurado identificar formas para medir o constructo e ainda para identificar a origem e as causas das diferenças inter-individuais a este nível. O conceito de satisfação

com a vida é influenciado por dois aspectos centrais: as condições externas e os processos psicológicos internos. Pode ainda ser percebida como relativa ou como um traço. Por exemplo, Sirgy (2002, cit. in Galinha, 2010) considera que os padrões de como a vida deveria ser, estruturam a percepção do que é satisfatório e as comparações com os outros. Estes padrões de comparação tendem a variar com a mudança das condições de vida efectivas, fazendo do constructo não um traço permanente, mas uma condição relativa e mutável. Por outro lado, Veenhoven (1996, cit. in Galinha, 2010) considera que a satisfação com a vida pode ser também um traço estável, ou seja, as pessoas poderão estar satisfeitas ou insatisfeitas, independentemente das suas circunstâncias. Deste ponto de vista, é pouco provável que as melhorias verificadas nas condições de vida se reflectam na satisfação com a vida.

Uma revisão atenta da literatura permite-nos concluir que os constructos de bem-estar subjectivo e satisfação com vida têm sido associados a uma grande diversidade de variáveis (Long, Hueber, Wedell, Kimberly, & Hills, 2012). Lyubomirsky, King e Diener (2005) por exemplo, concluíram que elevados níveis de bem-estar subjectivo e satisfação com a vida se encontram relacionados a elevados níveis de sucesso ocupacional, a uma saúde física e mental positivas e a relações interpessoais satisfatórias. Outros estudos têm indicado que indivíduos que reportam elevados níveis de bem-estar são mais cooperativos, confiantes, criativos, tolerantes e altruístas (Cohen & Pressman, 2006). Ao longo do tempo, indivíduos que experienciam regularmente bem-estar subjectivo demonstram ser mais resilientes face às adversidades (Frederickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003). Nas próximas secções irei apresentar alguns estudos que relacionam o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida com os constructos de perspectiva temporal e de identidade vocacional.

3. A IDENTIDADE VOCACIONAL, O BEM-ESTAR SUBJECTIVO E A SATISFAÇÃO COM A VIDA

Actualmente existe um vasto número de estudos que se têm dedicado à análise da relação entre o processo de construção da identidade, tal como foi conceptualizada por Erikson (1968) e Marcia (1989), e o bem-estar subjectivo. Esses estudos têm concluído que o estatuto de identidade realizado é o estatuto de identidade mais saudável e que a dimensão de compromisso se encontra positivamente associada ao bem-estar subjectivo e à sua componente cognitiva, a satisfação com a vida (Luycks, Goossens, Soenens,

Beyers, & Vansteenkiste, 2005; Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999). Deste modo, os estatutos de identidade realizado e outorgado, caracterizados por níveis elevados de compromisso, têm sido associados a níveis elevados de bem-estar subjectivo. Já o estatuto moratório de identidade, com níveis elevados de exploração identitária associados, tem sido relacionado com níveis de bem-estar subjectivo mais baixos, enquanto o estatuto difuso de identidade tem sido associado a níveis moderados ou intermédios de bem-estar subjectivo (Hirschi, 2012).

De acordo com Super (1999, cit. in Hirschi, 2011), o desenvolvimento e a implementação de uma identidade vocacional é uma das tarefas centrais da adolescência. O estabelecimento de um sentido de identidade vocacional claro e coeso constitui uma meta-competência que atribui sentido e direcção ao desenvolvimento de carreira no final da adolescência e ao longo da vida (Hall, 2002 cit. in Hirschi, 2011). A identidade vocacional é uma componente central que facilita a empregabilidade e a capacidade para identificar e conquistar oportunidades de carreira ao longo do ciclo vital (Fugate, Kinicki, & Asforth, 2004). Vários estudos têm demonstrado que adolescentes e adultos comprometidos com uma identidade vocacional são mais bem-sucedidos nos períodos de transição académica e profissional, reportando níveis mais elevados de bem-estar subjectivo, crenças de auto-eficácia, envolvimento no trabalho e elevados níveis de congruência e diferenciação nos seus interesses vocacionais (Diemer & Blustein, 2007; Meeus, Dekovic, & Iedema, 1997). De facto, a identidade vocacional pode funcionar como uma fonte de satisfação e significado para a vida, encontrando-se directamente relacionada com uma boa auto-estima (Luyckx et al., 2008), considerada por vários autores (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999) como um precursor da satisfação com a vida e do bem-estar-subjectivo.

4. A PERSPECTIVA TEMPORAL, O BEM-ESTAR SUBJECTIVO E A SATISFAÇÃO COM A VIDA

A investigação tem demonstrado que as várias perspectivas temporais têm influência em múltiplos aspectos do bem-estar (Drake, Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008). A perspectiva temporal de futuro, por exemplo, tem sido associada a menores índices de psicopatologia (Wallace, 1956 cit. in Zimbardo & Boyd, 1999), a níveis mais elevados de optimismo e a uma maior capacidade de antecipação de aspectos positivos futuros (Kazakina, 1999 cit. in Zimbardo & Boyd, 1999). Isto por si

só é responsável por perpetuar o bem-estar e por conduzir os adolescentes a elevados níveis de funcionamento acadêmico, bem como a elevados níveis de participação e adaptação. Tem sido, no entanto, sugerido, que uma excessiva centração em objectivos futuros compromete a espontaneidade, resultando numa baixa capacidade para desfrutar do presente (Boniwell & Zimbardo, 2003 cit. in Drake, Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008).

Uma perspectiva temporal de passado positivo encontra-se relacionada a elevados níveis de auto-estima e felicidade (Zimbardo & Boyd, 1999), a níveis elevados de simpatia, cooperação e energia (Goldberg & Malach, 1996 cit. in Drake, Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008) e a existência de uma rede alargada de suporte social (Holman & Zimbardo, 1999 cit. in Zimbardo & Boyd, 1999).

A perspectiva temporal de presente hedonista, por si só, e em valores elevados, encontra-se associada a comportamentos de risco e a trajectórias anti-sociais. Indivíduos com esta perspectiva temporal exibem frequentemente comportamentos sexuais de risco (Rothspan & Read, 1996), consumo excessivo de álcool e drogas (Keough et al., 1999), uma condução de risco (Zimbardo, Keough, Boyd, 1997), entre outras condutas desviantes. Encontra-se ainda associada a emoções negativas como a raiva, a ansiedade e a depressão (Wills, Sandy, & Yaeger, 2001).

No entanto, níveis moderados de presente hedonista, quando correlacionados positivamente com a busca de sensações positivas e a procura de novidade, pode ser benéfico para os indivíduos, desde que combinado com alguma capacidade para antecipar consequências futuras (Zimbardo & Boyd, 1999). Kazakina (1999, cit. in Zimbardo & Boyd, 1999) encontrou relações positivas entre uma perspectiva temporal de presente hedonista moderada e a presença de afectos positivos. Nesta mesma linha, outros estudos encontraram uma relação positiva entre a perspectiva temporal de presente hedonista moderada e a felicidade geral (Kammann & Flett, 1983 cit. in Drake, Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008), a satisfação com a vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) e o optimismo (Lennings, 2000).

Uma perspectiva temporal de passado negativo tem obtido fortes relações com afectos negativos como depressão, ansiedade e baixa auto-estima e tem sido demonstrado que os indivíduos com este perfil de temporalidade têm menos amigos próximos e tendem a envolver-se em comportamentos de risco como o uso de drogas e álcool.

De acordo com Boniwell & Zimbardo (2004, cit. in Drake, Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008) uma perspectiva balanceada de tempo, traduzida por uma combinação de valores moderados de passado positivo, presente hedonista e futuro e baixos níveis de passado negativo e presente fatalista, promove o bem-estar subjectivo. Esta perspectiva temporal balanceada é definida como a capacidade para o indivíduo se movimentar entre diferentes perspectivas temporais, usando a mais apropriada de acordo com cada situação. De acordo com Zimbardo e Boyd (1999, p. 62, cit. in Drake Duncan, Shuterland, Abernethy, & Henry, 2008, p.17) os indivíduos como uma perspectiva de tempo balanceada retirarão benefícios psicológicos se forem capazes de “trabalhar arduamente quando é necessário, mas também brincar com satisfação quando o trabalho estiver feito”. Acedendo a uma perspectiva temporal balanceada as acções do indivíduo serão resultado da consideração das três zonas temporais, por oposição ao enviesamento a uma zona temporal específica.

Alguns investigadores consideram que os indivíduos com uma perspectiva balanceada de tempo apresentarão índices mais elevados de satisfação com a vida do que os que não apresentam. No entanto, uma grande parte da investigação realizada tem-se dedicado ao estudo dos diferentes perfis temporais considerados isoladamente.

II. COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

Objectivos e Formulação das Hipóteses

1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com vários autores (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens, & Beyers, 2008; Seginer & Noyman, 2005) a perspectiva temporal de futuro e a formação da identidade são tarefas desenvolvimentais características da adolescência e da adultez emergente que estão hipoteticamente interrelacionadas. Considerando a relevância do impacto que a perspectiva temporal poderá ter na formação da identidade na adolescência, o presente estudo tem como objectivo analisar a relação entre a perspectiva temporal (dimensões temporais de passado positivo, passado negativo, presente hedonista, presente fatalista e futuro) e as variáveis identitárias (exploração e compromisso vocacional).

Vários estudos têm demonstrado que as perspectivas temporais e os estatutos de identidade vocacional têm influência em múltiplos aspectos do bem-estar subjectivo e satisfação com a vida dos adolescentes. Nesse sentido, definimos como segundo objectivo efectuar a análise da relação entre as diferentes perspectivas temporais dos adolescentes, as variáveis identitárias e a satisfação com a vida.

O terceiro objectivo deste estudo consiste em analisar a relação entre as variáveis psicológicas em estudo (as dimensões de perspectiva temporal, as variáveis identitárias de compromisso e exploração vocacional) e as variáveis sócio-demográficas (e.g., sexo, agrupamento escolar, historial de retenções escolares, escolaridade das figuras parentais).

2. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES EM ESTUDO

2.1 Hipóteses principais

H1 - A perspectiva temporal é uma dimensão importante nos processos de exploração e compromisso identitários durante a adolescência.

H1.1 - Quanto mais elevada é a orientação temporal para o futuro mais elevados são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais elevada é a sua satisfação com a vida.

H1.2 - Quanto mais elevada é a orientação temporal para o presente fatalista mais baixos são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais baixa é a sua satisfação com a vida.

H1.3 - Quanto mais elevada é a orientação temporal para o presente hedonista mais baixos são os níveis de compromisso vocacional.

H1.4 - Quanto mais elevada é a orientação temporal para o passado positivo mais elevados são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais elevada é a sua satisfação com a vida.

H1.5 - Quanto mais elevada é a orientação temporal para o passado negativo mais baixos são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais baixa é a sua satisfação com a vida.

2.2 Hipóteses complementares

H2 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis psicológicas avaliadas neste estudo em função das variáveis socio-demográficas:

H2.1 - Pontuações mais elevadas de exploração vocacional predominam em adolescentes do sexo feminino.

H2.2 - Pontuações mais elevadas de compromisso vocacional predominam em adolescentes do sexo masculino.

H2.3 - Adolescentes do sexo feminino encontram-se mais orientadas temporalmente para o futuro do que adolescentes do sexo masculino.

H2.4 - Adolescentes a frequentarem o 12º ano apresentam níveis mais elevados de exploração e compromisso vocacional e estão mais orientados para o futuro que os adolescentes a frequentarem o 10º e o 11º anos.

H2.5 - Adolescentes a frequentar o agrupamento de Científico-Natural apresentam níveis mais baixos de compromisso vocacional.

H2.6 - Adolescentes a frequentar os agrupamentos de Científico-Natural apresentam uma perspectiva temporal de futuro mais elevada que os adolescentes dos restantes agrupamentos escolares.

H2.7 - Adolescentes que já reprovaram apresentam níveis mais baixos de exploração e compromisso vocacionais do que adolescentes que nunca reprovaram e encontram-se menos orientados para o futuro.

H2.8 - Adolescentes que já tiveram um trabalho a tempo parcial apresentam níveis mais elevados de exploração e compromisso vocacionais do que os seus pares que nunca tiveram qualquer ocupação profissional.

H2.9 - Adolescentes cujas figuras maternas possuem habilitações escolares mais elevadas apresentam níveis mais elevados de exploração vocacional e encontram-se mais orientados para o futuro.

H2.10 - Adolescentes cujas figuras maternas estejam empregadas apresentam níveis mais elevados de exploração vocacional e encontram-se mais orientadas para o futuro.

H3 - A perspectiva temporal assume um valor adicional na predição da satisfação com a vida relativamente às variáveis de exploração e compromisso vocacionais.

CAPÍTULO 6

Metodologia de Investigação

1. AMOSTRA

A amostra deste estudo foi seleccionada pelo método não probabilístico por conveniência (Maroco, 2003). É constituída por sujeitos que, por se encontrarem num determinado local e momento preciso, são facilmente acessíveis e têm uma igual probabilidade de serem escolhidos como elementos pertencentes à amostra. Os sujeitos foram seleccionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: (i) frequentar o ensino secundário do 10º ao 12º ano de escolas públicas do distrito de Coimbra, e (ii) possuir aptidão de leitura e escrita autónoma. O facto de se optar pelos anos de escolaridade referidos prende-se com dois factores. Em primeiro lugar, vários estudos consideram que os alunos do ensino secundário no período do final da adolescência e início da idade adulta possuem uma maior maturidade, raciocínio formal e raciocínio metacognitivo mais desenvolvido que os alunos do ensino básico. Em segundo lugar, os anos correspondentes ao ensino secundário pressupõem escolhas vocacionais mais definidas. Isto é, alunos do 10º ano tiveram que fazer no ano lectivo anterior (9º ano) uma escolha relativamente à área de estudo que queriam seguir e os alunos do 12º irão escolher um curso universitário ou um rumo profissional, o que pressupõe a existência de objectivos futuros mais definidos.

Como critérios de exclusão da amostra considerou-se oportuno não incluir na amostra alunos referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial grave que dificulte a compreensão ou o preenchimento das escalas, por forma a evitar o enviesamento dos resultados. No entanto, por motivos de não discriminação destes alunos, os questionários foram aplicados mas não foram considerados.

1.1 Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 250 alunos matriculados no ensino secundário no ano lectivo de 2012/2013, 160 do sexo feminino (64,3%) e 89 são do sexo masculino

(35,7%). Foi recolhida em seis escolas secundárias públicas do distrito de Coimbra e é composta por 25,2% de alunos do 10º ano, 24,4% do 11º ano e 50,4% do 12º ano. Mais de metade dos adolescentes (56,9%) encontram-se a frequentar o agrupamento de Científico-Natural. Um total de 28,8% (N = 72) dos adolescentes conheceu retenções durante o seu percurso escolar, ao contrário de 70,8 % (N = 177) que sempre transitaram de ano lectivo. Verificamos, ainda, que 63 alunos revelaram ter tido uma ocupação profissional a tempo parcial, enquanto 184 responderam nunca ter tido qualquer experiência profissional. Estes dados são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição da amostra segundo o sexo, ano de escolaridade e agrupamento escolar frequentado, existência de reprovações, existência de ocupações profissionais a tempo parcial e meio de proveniência

	Frequência, N	Percentagem, %
Sexo		
Masculino	89	35.7%
Feminino	160	64.3%
Ano de escolaridade		
10º	63	25.2%
11º	61	24,4%
12º	126	50,4%
Agrupamento escolar		
Científico-Natural	141	56.9%
Línguas e Humanidades	68	27.4%
Económico-Social	9	3.6%
Profissional	30	12.1%
Reprovações		
Sim	72	28.8%
Não	177	70.8%
Ocupação profissional		
Sim	63	25.3%
Não	184	73.9%
Meio de proveniência		
Urbano	56	22.7%
Predominantemente urbano	87	35.2%
Predominantemente rural	72	29.1%
Rural	32	13.0%

Relativamente às zonas de residência dos adolescentes que participaram no estudo, verificou-se que 22,7% reside em meios urbanos, 35,2% vive em meios predominantemente urbanos, 29,1% em meios predominantemente rurais e 13% em

meios rurais. Para proceder à categorização destas zonas, recorreu-se ao “Programa Nacional Leadermais” (2003) promovido pelo Instituto de Desenvolvimento Rural e Hidráulico. Segundo o programa, as zonas de residência para serem considerados urbanos devem ter uma densidade populacional superior a 500 habitantes/km² e/ou uma população residente igual ou superior a 5000 habitantes; para serem considerados predominantemente urbanos devem ter uma densidade populacional superior 100 habitantes/km² e igual ou inferior a 500 habitantes km² e/ou uma população residente igual ou superior a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes; para serem considerados predominantemente rurais devem possuir uma densidade populacional inferior a 100 habitantes/ km² e a população residente deve equivaler a 1500 pessoas ou mais (ou então quando a densidade populacional é superior ou número estabelecido e a população residente é inferior ao número estipulado), por fim, para serem considerados zonas rurais devem ter uma densidade populacional inferior a 100 habitantes/ km² e/ou uma população residente inferior a 1500 habitantes.

Relativamente à caracterização etária da amostra, verificamos que a média de idades é de 17,23 e o desvio padrão de 1,26, sendo a idade mínima de 15 anos e a idade máxima de 21 anos. Estes dados são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Distribuição da amostra segundo a idade

	N	Média	DP	Máximo	Mínimo
Idade	250	17.23	1.26	21	15

No que concerne as habilitações literárias das figuras parentais dos adolescentes em estudo, foram considerados os seguintes níveis de escolaridade: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário e ensino superior (no qual se incluem as categorias de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento). Na amostra predominam os adolescentes cujas figuras maternas têm uma escolaridade ao nível do ensino secundário (N = 73) e cujas figuras paternas têm uma escolaridade ao nível do terceiro ciclo (N = 78). Ao todo, apenas 67 figuras parentais apresentam o ensino superior (Quadro 3).

Por último, no que respeita à situação profissional das figuras parentais, é possível verificar no Quadro 3 que nesta amostra predominam adolescentes que apresentam ambas as figuras parentais empregadas, 76,9 % das mães e 83,1% dos pais dos adolescentes. As situações de predominância de desemprego e de outras situações de

inactividade profissional demonstram ser mais elevadas nas mães dos adolescentes (N = 47) do que nos pais dos adolescentes (N = 25).

Quadro 3. Distribuição da amostra segundo a escolaridade e a situação profissional das figuras parentais

	Frequência	Percentagem %
Escolaridade da mãe		
1º ciclo	38	14.9%
2º ciclo	31	12.2%
3º ciclo	61	23.9%
Ensino secundário	73	28.6%
Ensino superior	43	16.9%
Escolaridade do pai		
1º ciclo	30	11.8%
2º ciclo	37	14.5%
3º ciclo	78	30.6%
Ensino secundário	72	28.2%
Ensino superior	24	9.5%
Situação profissional mãe		
Empregada	196	76.9%
Desempregada	27	10.6%
Inactividade profissional	20	7.9%
Situação profissional pai		
Empregado	212	83.1%
Desempregado	19	7.5%
Inactividade profissional	6	2.4%

2. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

2.1 Padrão Individual de Realização de Projectos - Groningen Identity Development Scale, PIP-GIDS

O PIP-GIDS é uma escala de avaliação aditiva, construída a partir da Groningen Development Scale (GIDS), da autoria de Harke A. Bosma (1985). O GIDS foi construída com o objectivo de registar de forma independente a quantidade de exploração e de compromisso nas áreas de vida mais relevantes para os adolescentes entre os 13 e os 21 anos de idade (Bosma, 1992 cit. in Borges, 2001). O autor, com a criação deste instrumento, tinha como intenção superar os limites do modelo dos estatutos de identidade proposto por Marcia (1966, cit. in Borges, 2001).

Objectivamente, Bosma não pretendia que os resultados obtidos com a GIDS fossem interpretados como indicadores do estatuto de identidade global dos sujeitos, mas tão-somente como indicadores dos níveis de compromisso e de exploração actuais numa determinada área de vida e, eventualmente, do sentimento de identidade em relação a esta (Bosma, 1995 cit. in Borges, 2001).

Três aspectos diferenciam os pressupostos que estão na base da construção do GIDS, dos pressupostos da teoria dos estatutos de identidade de Marcia. O primeiro é que o GIDS é um instrumento cuja avaliação se centra no momento de vida actual, não permitindo inferências sobre o montante de exploração no passado, tal como a classificação segundo os estatutos de identidade o exige (Bosma, 1995 cit. in Borges, 2001). O segundo é que conceito de exploração subjacente ao GIDS não corresponde inteiramente ao conceito de exploração apresentado por Marcia, o qual está associado ao conceito de crise (entendida como efeito transitório ou período de investimento pessoal na escolha de alternativas significativas para o sujeito). Bosma (2005) alargou o conceito de exploração para abranger o trabalho de internalização, o qual seria indicador do trabalho de integração do *eu* na busca para alcançar o sentimento de identidade nos vários contextos relacionais e domínios de vida. O terceiro é que as variáveis compromisso e exploração, segundo Bosma, são entendidas como contínuas, o que faz com que possam haver discrepâncias no estatuto de identidade ocupado consoante diferentes domínios de vida (Bosma, 1995 cit. in Borges, 2001).

A adaptação portuguesa do GIDS, o PIP-GIDS, foi elaborada por Franco-Borges (2001) e teve como propósito adequar o instrumento para avaliar os níveis de exploração e de compromisso, especificamente no domínio vocacional. É de assinalar que ambas as versões do instrumento medem três variáveis centrais: (i) o conteúdo dos compromissos; (ii) a força dos compromissos; e (iii) a quantidade de exploração envolvida na concretização e mudança desses mesmos compromissos (Borges, 2001). No entanto há um parâmetro que as diferencia. A versão de Bosma é mais direccionada para as diferenças intra-individuais, enquanto a versão de Franco-Borges pretende ainda identificar diferenças inter-individuais, o que recebeu um *feedback* positivo por parte do autor da versão original.

O PIP-GIDS pode ser aplicado de forma colectiva, dado que a entrevista e a formulação escrita dos compromissos, exigidas pelo GIDS, foram substituídas por um conjunto de instruções e por dois grupos de questões escritas que focalizam o sujeito no

tópico das opções vocacionais: (i) O que tencionas fazer quando concluíres o 12º ano e (ii) Tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão que queres vir a exercer?

O PIP-GIDS compreende duas escalas que avaliam duas dimensões da identidade vocacional, uma *escala de exploração* (11 itens) e uma *escala de compromisso* (11 itens). A pontuação de ambas as escalas podem variar entre 0 e 22 pontos. Os itens são avaliados com base numa escala de *Likert* com três pontos (0 = não, raramente ou não sei; 1 = Algumas vezes sim, outras não/algumas vezes; 2 = Sim, bastante ou muitas vezes). No que concerne as qualidades psicométricas da escala, a versão de Bosma (GIDS) apresenta uma boa consistência interna dos itens (varia entre .81 e .85 para a *escala de compromisso* e entre .73 e .84 para a *escala de exploração*). A versão portuguesa, PIP-GIDS, tem registado uma consistência interna aceitável, na medida em que o coeficiente de alfa de Cronbach da *escala de exploração* varia entre .70 e .77, enquanto para a *escala de compromisso* varia entre .79 e .85 (Borges, 2001; Araújo, 2008).

2.2 Inventário de Perspectiva temporal de Zimbardo revisto - Zimbardo Time Perspective Inventory Revised, ZTPI-R

O “Zimbardo Time Perspective Inventory” foi desenvolvido por Zimbardo & Boyd (1999) em resposta à necessidade de ultrapassar as limitações apresentadas por instrumentos anteriores. É uma medida consistente, capaz de avaliar a complexidade do constructo de perspectiva temporal, como também predizer um largo espectro de cognições e emoções. Na sua forma original, consiste numa escala multidimensional composta por cinquenta e seis itens do tipo *Likert*, de cinco pontos (1 = nunca é verdadeiro; 2 = raramente verdadeiro, 3 = neutro, 4 = relativamente verdadeiro, 5 = sempre é verdadeiro). A escala é formada por um conjunto de afirmações que contêm crenças, preferências e valores relacionados com a temporalidade de diferentes experiências pessoais e sociais. Integra cinco factores descritos por Zimbardo e Boyd (1999): (i) o *passado negativo*, que representa uma versão aversiva e negativa do passado, relacionado com fortes sentimentos de depressão, ansiedade e raiva (M = 2.98; DP = 0.72; variância explicada = 12.3% ; α = 0.82; n = 10 itens); (ii) o *passado positivo*, que reflecte uma atitude agradável e sentimental acerca do passado (M = 3.71; DP = 0.64; variância explicada = 4.5; α = 0.80; n = 10 itens); (iii) o *presente fatalista*, que simboliza uma atitude fatalista, desamparada e sem esperança sobre a vida, encontrando-se relacionada com sentimentos de depressão, ansiedade e raiva (M = 2.37;

DP = 0.60; variância explicada = 3.9; α = 0.74, n = 9 itens); (iv) o *presente hedonista*, que indica uma forte tendência para desfrutar dos prazeres do momento através de experiências excitantes e de alto risco (M = 3.44; DP = 0.51; variância explicada = 8.9%; α = 0.79; n = 15 itens) e (v) o *futuro*, que aponta para um comportamento maioritariamente orientado pela persecução de objectivos futuros e recompensas (M = 3.47; DP = 0.54; variância explicada = 6.3%; α = 0.77; n = 13 itens)

A adaptação portuguesa (ZTPI-R) utilizada neste estudo, da autoria de Ortuño & Gamboa (2009), contempla cinquenta e seis itens e, tal como a original, cinco possibilidades de resposta (1 = nunca é verdadeiro; 2 = raramente verdadeiro; 3 = neutro; 4 = relativamente verdadeiro; 5 = sempre é verdadeiro). Relativamente às qualidades psicométricas, a escala ZTPI-R revelou os seguintes resultados: (i) a escala *passado negativo* obteve uma consistência interna de 0.80 e contempla itens como “Penso acerca das coisas más que me aconteceram no passado”; (ii) a escala *passado positivo* revelou uma consistência interna de 0.64 e contém itens como “Eu fico nostálgico acerca da minha infância”; (iii) a escala *presente fatalista* registou uma consistência interna de 0.69 e é composta por itens como “As coisas raramente correm como eu esperava”; (iv) a escala *presente hedonista* apresentou uma consistência interna de 0.80 e contempla itens como “Faço coisas impulsivamente; e (v) a escala *futuro* registou uma consistência interna de 0.72 e é composta por itens como “Eu faço listas daquilo que tenho que fazer”. Estas cinco dimensões temporais explicam 35.25% da variância total (Ortuño & Gamboa, 2009). A estrutura factorial é muito similar à apresentada por Zimbardo e Boyd (2009) no ZTPI original, assim como também em outras adaptações internacionais. Relativamente à validade teste-reteste, o ZTPI-R português apresentou valores situados entre .66 e .86 (Ortuño & Gamboa, 2008 cit. in Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2013).

Mais recentemente, Ortuño (2013) realizou um estudo empírico que teve como objectivo analisar a estrutura factorial do ZTPI numa amostra portuguesa, recorrendo a métodos estatísticos mais robustos. Deste estudo resultou uma redução do número de itens do instrumento original, de cinquenta e seis para vinte e cinco itens. A tentativa de criar uma versão reduzida do ZTPI, que pudesse ser aplicada a grupos específicos (eg. população em idade adulta avançada) em contexto nacional, já tinha sido realizada por outros autores, embora alcançando resultados insatisfatórios. A versão reduzida do ZTPI construída por Ortuño (2013) demonstrou qualidades psicométricas elevadas e uma estrutura factorial muito semelhante à versão original do ZTPI, mesmo depois de

terem sido removidos 31 itens. O aprofundamento do estudo da estrutura factorial do ZTPI, através da sua análise em componentes principais, permitiu inclusivamente discriminar a estrutura de relações que alguns itens apresentam, para além dos seus factores originais. É o caso dos itens 22 “No passado, tive a minha dose de maus-tratos e rejeição” e 34 “ É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis da minha juventude” que demonstraram associar-se negativamente com o factor passado positivo; dos itens 11 “Fazendo um balanço, há mais memórias boas do que más para recordar no meu passado” e 25 “O passado traz-me demasiadas más memórias, nas quais eu prefiro não pensar” que apresentam associações negativas com o factor passado negativo; do item 23 “Tomo as minhas decisões de acordo com a inspiração do momento” que apresenta uma relação positiva com a dimensão de presente fatalista e por último, do item 35 “Se tenho que pensar nos objectos, resultados e produtos das minhas actividades, isso tira-me o prazer e estraga o decorrer do processo” que apresenta uma relação negativa com a dimensão de futuro. Ortuño deixa contudo indicações que esta versão reduzida do instrumento necessita de mais estudos que contribuam para explorar o seu poder preditivo.

2.3 Escala de satisfação com a vida - Satisfaction With Life Scale, SWLS

A escala de satisfação com a vida (*Satisfaction With Life Scale, SWLS*) foi construída por Diener e colaboradores (Diener et al., 1985) a partir de um conjunto de quarenta e oito itens que têm como objectivo avaliar o juízo subjectivo que os indivíduos fazem sobre a qualidade das suas próprias vidas num sentido global. A versão original da SWLS foi posteriormente reduzida para cinco itens para os quais foram estabelecidas sete alternativas de resposta (desde concordo muito, passando por não concordo, nem discordo, até discordo muito), evidenciando índices de fidelidade e de validade aceitáveis (Pavot et al., 1991; Diener et al., 1985 cit. in Simões, 1992).

A SWLS foi validada para a população portuguesa, primeiro por Neto e colaboradores (Neto et al., 1990) e posteriormente por Simões (1992). Neto e colaboradores utilizaram para o estudo de validação uma população de 308 professores do ensino básico e secundário, com uma idade média de 38,8 anos e uma experiência média de ensino equivalente a 16 anos (Simões, 1992). Foi encontrado um coeficiente alfa de Cronbach de .78 e vários índices de validade, tais como: correlações significativas com a eficácia pessoal do ensino, a aceitação/rejeição pessoal, a auto-eficácia, o autoconceito total, a maturidade psicológica e a ansiedade social

(Simões, 1992). A SWLS revelou boas qualidades psicométricas e uma estrutura unifactorial, que é possível identificar como uma dimensão cognitiva do bem-estar subjectivo (Simões, 1992).

Simões (1992) validou a escala numa amostra constituída por 74 alunos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e por 130 adultos de diversas idades e categorias profissionais. Neste estudo a escala de resposta da SWLS foi reduzida a cinco opções de resposta: (1) discordo muito; (2) discordo um pouco; (3) não concordo nem discordo; (4) concordo um pouco; (5) concordo muito. O objectivo da simplificação foi tornar o instrumento mais acessível a pessoas de baixo nível cultural, conservando as suas qualidades psicométricas. Os resultados possíveis de obter com esta escala variam entre um mínimo de 5 e um máximo de 25, indicando tanto maior satisfação com a vida, quanto mais elevada for a pontuação.

Apesar da redução do número de itens, o trabalho de Simões (1992) demonstra que, do ponto de vista da fidelidade, a escala de satisfação com a vida (SWLS) apresenta resultados praticamente coincidentes com os de Neto e colaboradores (Neto et al., 1990). Em ambos os estudos foram encontrados resultados idênticos relativos à estrutura factorial da SWLS (apenas um factor que explica matematicamente 53.1% da variância total) e à consistência interna (que apresentou um coeficiente alfa de Cronbach de .77).

2.4 Questionário socio-demográfico

O questionário socio-demográfico foi construído de forma a caracterizar a amostra populacional deste trabalho de investigação. Trata-se de um questionário de auto-resposta, anónimo e confidencial, composto por treze questões. Cinco de resposta aberta (e.g., escola que frequenta) e oito de resposta fechada (e.g., sexo, nível de escolaridade das figuras parentais). O questionário permitiu identificar as características sócio-demográficas da amostra para, posteriormente, verificar as associações entre estas variáveis e os resultados obtidos nas dimensões psicológicas, avaliadas pelos restantes instrumentos aplicados. É de salientar contudo, que durante o tratamento estatístico dos dados apenas algumas variáveis sociodemográficas recolhidas foram analisadas. Foram excluídas de análise: a escola frequentada, a zona de residência e a idade.

3. PROCEDIMENTOS

O acesso autorizado à população de adolescentes em contexto escolar implicou que fossem seguidos determinados procedimentos formais, de modo a respeitar os princípios éticos associados aos processos de recolha de amostras humanas, de acordo com os “princípios éticos dos psicólogos e código de conduta” da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Numa primeira fase accionaram-se os mecanismos necessários para a autorização da recolha da amostra, através do contacto telefónico com os directores das escolas secundárias seleccionadas e do envio via *e-mail* do projecto do estudo. Foi disponibilizado às escolas um período de tempo para a análise do projecto. Após a decisão de colaboração procedeu-se à calendarização da aplicação dos instrumentos de avaliação, sendo no mesmo momento entregue os consentimentos informados para os encarregados de educação dos alunos das turmas autorizassem a participação dos seus educandos na investigação a desenvolver.

Os questionários PIP-GIDS, ZTPI-R, SLWS e de recolha de dados socio-demográficos, foram aplicados a alunos a frequentarem o 10º, 11º e 12º anos em escolas secundárias do distrito de Coimbra, no ano lectivo 2012/2013. Foram aplicados colectivamente nos tempos lectivos cedidos gentilmente pelos respectivos professores. No momento da aplicação procedeu-se a um breve enquadramento dos objectivos do estudo, demonstrando a sua pertinência e a importância da colaboração de todos os alunos. Considerou-se, ainda, importante reforçar as instruções de preenchimento de todos os questionários, salvaguardar a confidencialidade e explicar a importância dos questionários serem preenchidos individualmente. Antes e durante o preenchimento dos mesmos foi realçada a disponibilidade para clarificação de dúvidas. Em termos médios a duração do preenchimento dos questionários foi de 30 minutos.

4. TRATAMENTO E ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS

A construção da base de dados e a análise estatística dos dados foi efectuada com o *SPSS Statistics version 20*. De uma forma geral na análise descritiva dos dados foram calculadas frequências e percentagens para variáveis com um nível de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis com um nível de mensuração intervalar (Reis cit. in Borges, 2001). Foram avaliadas as características psicométricas das escalas utilizadas, através da avaliação da consistência interna. Foram calculados os coeficientes de alfa de Cronbach e analisadas as propriedades dos itens através do

cálculo das suas médias, desvios-padrão, correlação com a escala e alfas de Cronbach *excluindo* o item.

Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis procedeu-se a utilização do teste t (para amostras independentes) e à utilização ANOVA (para comparar dois ou mais níveis de uma mesma amostra independente). O teste de Tukey foi escolhido para as comparações *post-hoc*, uma vez que é mais sensível para detectar diferenças entre grupos quando as comparações são múltiplas (Pestana & Gageiro, 2000). Quando foi necessário verificar o grau de capacidade preditiva das variáveis em estudo recorreu-se ao método de regressão linear hierárquica e quando o objectivo foi avaliar a relação entre duas variáveis intervalares recorreu-se ao cálculo da correlação de Pearson (Field, 2009).

CAPÍTULO 7

Apresentação e Análise dos Resultados

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Calculou-se a consistência interna do PIP-GIDS, ZTPI-R e SWLS através do índice alfa de Cronbach, o qual constitui, segundo Nunnaly (1978, cit. in Borges, 2001) a melhor estimativa de fidelidade de um teste. Também se analisaram outras propriedades dos itens através do cálculo das suas médias, desvios-padrão, da correlação de cada item com o total da escala e o alfa de Cronbach excluindo o item.

1.1 Consistência interna do PIP-GIDS

Como se pode observar através dos dados apresentados no Quadro 4, a subescala *compromisso* obteve um alfa de Cronbach de .79 e a subescala *exploração* obteve um alfa de Cronbach de .71, considerados valores de consistência interna aceitáveis. Estes valores foram de encontro aos valores obtidos na versão portuguesa do PIP-GIDS, em que o alfa de Cronbach da subescala *compromisso* apresenta variações entre .79 e .85 e da subescala *exploração* variações entre .70 e .77 (Borges, 2001; Araújo, 2008).

Quadro 4. Consistência interna do PIP-GIDS

Subescala	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach (Borges, 2001, Araújo, 2008)
Compromisso	.79	.79 , .85
Exploração	.71	.70 , .77

A leitura do Quadro 5 demonstra que todos os itens da subescala *compromisso* obtiveram correlações significativas com o total da escala, correlacionando-se acima do .30 (Field, 2009), o que significa que são capazes de isoladamente representar de forma adequada o constructo que este questionário pretende medir. É possível observar também que nenhum dos itens, quando excluídos de análise, conduziria a um aumento significativo do alfa de Cronbach total da escala de *compromisso* (valores iguais ou

inferiores a 0.79). Verifica-se assim que todos os itens contribuem para a consistência interna da respectiva subescala a que pertencem.

Quadro 5. Médias, desvios-padrão, correlações item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item para as subescalas compromisso e exploração

Subescalas	Item	Média	DP	Correlação item-escala	α Cronbach, excluindo o item
Compromisso	1	1.55	.601	.594	.765
	3	1.36	.716	.403	.784
	5	1.35	.719	.332	.792
	7	1.28	.648	.418	.782
	10	1.46	.615	.346	.789
	13	1.10	.688	.390	.785
	15	1.07	.646	.524	.771
	17	1.42	.763	.378	.788
	19	1.41	.695	.656	.755
	21	1.54	.688	.428	.781
	22	1.18	.645	.536	.770
Exploração	2	1.30	.633	.231	.701
	4	1.27	.654	.529	.653
	6	1.30	.652	.156	.712
	8	1.38	.670	.237	.700
	9	1.50	.562	.434	.671
	11	.88	.716	.447	.667
	12	1.59	.598	.272	.695
	14	1.04	.591	.477	.663
	16	1.31	.672	.193	.709
	18	1.37	.649	.531	.656
20	1.19	.658	.410	.673	

No que respeita à subescala *exploração* e tomando como referência as directrizes descritas por Streiner e Norman (2003) (segundo as quais a aceitação dos itens é realizada a partir de .20) os resultados demonstram que à excepção dos itens 6 “Costumas reflectir sobre outros projectos possíveis?” e 16 “A tua opção funciona como uma linha orientadora da tua vida?”, todos os outros itens se correlacionam acima do .20 Cumprindo o critério de aceitação mais exigente de Field (2009), verificamos que apenas metade dos itens da subescala (os itens 4, 9, 11, 14, 18 e 20) se correlacionaram acima de .30 com a subescala total de *exploração*. Por fim, verifica-se que nenhum dos

itens quando excluído de análise contribuirá para um aumento da consistência interna da subescala total *exploração*, uma vez que todos os valores da coluna alfa de Cronbach excluindo o item são iguais ou inferiores a .71.

1.2 Consistência interna do ZTPI-R

Como se pode observar através dos dados do Quadro 6, a subescala de *passado negativo*, de *futuro* e de *presente hedonista* apresentaram valores de consistência interna aceitáveis (respectivamente $\alpha = .79$, $\alpha = .74$ e $\alpha = .73$). As subescalas de *presente fatalista* e *passado positivo* apresentaram uma consistência interna ligeiramente abaixo do desejável ($\alpha = .67$ e $\alpha = .64$, respectivamente).

Quadro 6. Consistência interna do ZTPI-R

Dimensões temporais	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach (Ortuño & Gamboa, 2009)
Passado positivo	.63	.64
Passado negativo	.79	.80
Presente fatalista	.67	.69
Presente hedonista	.73	.80
Futuro	.74	.72

O Quadro 7 apresenta as médias, desvios-padrão, correlações item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item, para as dimensões temporais do ZTPI-R. Os resultados são os seguintes:

(i) Para a subescala *passado positivo*, todos os itens à exceção dos itens 25 “O passado traz-me demasiadas más memórias, nas quais eu prefiro não pensar”, 29 “Fico nostálgico acerca da minha infância” e 41 “Quando familiares começam a falar de como as coisas eram antigamente eu desinteresse-me da conversa”, obtiveram correlações significativas com o total da subescala (igual ou superior a .30; critério de Field, 2009).

(ii) Os itens da subescala de *passado negativo* apresentam correlações significativas com o total da subescala; acima de .30 de acordo os critérios de Field (2009) e acima de .20 de acordo com os critérios de aceitação de Streiner e Norman (2003). Nesta subescala apenas a exclusão do item 5 “As minhas decisões são na sua maioria influenciadas pelas pessoas e coisas à minha volta” poderia contribuir para um ligeiro aumento da consistência interna da subescala.

Quadro 7. Médias, desvios-padrão, correlações item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item, para as dimensões temporais do ZTPI-R.

Subescalas	Item	Média	DP	Correlação Item-escala	α Cronbach, excluindo o item
Passado positivo	2	4.036	.811	.435	.582
	7	3.044	.966	.393	.585
	11	3.786	.934	.323	.602
	15	3.677	.990	.423	.577
	20	3.825	.842	.480	.571
	25	3.858	1.102	.162	.643
	29	3.056	1.305	.103	.671
	41	3.842	1.031	.273	.614
	49	3.563	1.057	.382	.586
Passado negativo	4	4.052	.861	.352	.794
	5	2.735	.956	.210	.808
	16	2.815	1.078	.643	.761
	22	1.855	1.141	.416	.789
	27	3.482	1.196	.432	.787
	33	3.036	.919	.399	.790
	34	2.819	1.175	.664	.757
	36	2.884	1.075	.486	.780
	50	2.755	1.097	.655	.759
54	3.197	1.078	.458	.783	
Presente fatalista	3	3.149	1.082	.299	.662
	14	2.988	1.099	.310	.659
	35	2.613	.940	.424	.637
	37	3.349	1.058	.321	.657
	38	2.426	1.036	.420	.636
	39	2.153	1.050	.472	.624
	47	2.681	1.125	.367	.647
	52	2.290	1.074	.193	.683
	53	2.435	.994	.379	.645
Presente hedonista	1	4.341	.726	.396	.720
	8	3.080	.964	.415	.715
	12	3.952	1.078	.192	.741
	17	4.145	.765	.216	.734
	19	3.859	1.090	.351	.723
	23	3.198	.937	.225	.735
	26	4.080	.754	.411	.718
	28	3.331	.977	.201	.738
	31	3.229	1.023	.410	.716

	32	3.751	.861	.421	.716
	42	2.968	1.079	.402	.717
	44	3.335	.990	.350	.723
	46	3.578	.915	.484	.709
	48	3.952	.979	.326	.725
	55	4.088	.731	.358	.723
Futuro	6	2.465	.967	.251	.743
	9	3.682	1.181	.324	.737
	10	3.983	.832	.452	.723
	13	3.702	.975	.486	.717
	18	3.939	1.074	.422	.723
	21	3.879	.773	.444	.724
	24	2.622	1.009	.164	.753
	30	3.822	.828	.355	.732
	40	3.681	.865	.515	.716
	43	2.721	1.294	.428	.723
	45	3.228	.991	.376	.729
	51	3.479	.906	.458	.721
	56	3.080	.972	.206	.748

O item 41, com uma correlação com o total da subescala de .27, pode ser aceite como representante do constructo de acordo com as directrizes de Streiner e Norman (2003). À excepção do item 29, nenhum dos itens quando excluídos de análise conduziram a um aumento da consistência interna total da subescala.

(iii) Todos os itens que compõem a subescala *presente fatalista*, à excepção do item 52, correlacionam-se significativamente com a totalidade da subescala. O item 52 “Gastar aquilo que ganhei, nos prazeres de hoje, é melhor que poupar para a segurança de amanhã” apresenta uma correlação com o total da subescala abaixo de .20, o que indica que não representa de forma adequada o constructo que esta subescala pretende medir.

(iv) No que diz respeito à subescala temporal de *presente hedonista* todos os itens, à excepção do item 12 “Quando estou a ouvir a minha música favorita, perco frequentemente qualquer noção do tempo”, apresentam uma correlação significativa (acima de .20 ou acima de .30) com o total da subescala. A exclusão do item 12 aumentaria a consistência interna de .73 para .74.

(v) Por último, relativamente à subescala de *futuro*, todos os itens, à excepção dos itens 24 “Prefiro aceitar cada dia como ele é, em vez de tentar planeá-lo” e 56 “Haverá

sempre tempo para recuperar o trabalho em atraso” apresentam uma correlação com a subescala total acima de .30, o que indica que são capazes de representar de forma adequada o constructo que este questionário pretende medir. O item 56, com um valor de correlação de .20 com a subescala total, pode ser considerado significativo, tendo como referência o critério de aceitação de Streiner e Norman (2003). Para esta subescala, apenas a exclusão dos itens 24 e 56 contribuiria para aumentar ligeiramente a sua consistência interna.

1.3 Consistência interna da SWLS

A partir da leitura dos dados do Quadro 8 é possível verificar que a escala de *satisfação com a vida* (SWLS) apresenta uma consistência interna muito boa ($\alpha = .84$), uma vez que apresenta um valor significativamente superior a .80.

Quadro 8. Consistência interna da SWLS

	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach (Simões, 1992)
Satisfação com a vida	.84	.77

O Quadro 9 demonstra que todos os itens da SWLS obtiveram correlações significativas e elevadas com o total da escala, correlacionando-se com valores superiores a .30. Isto significa que são capazes de, isoladamente, representar de forma adequada o constructo que a subescala pretende medir. É possível também observar que nenhum dos itens quando excluídos conduz a um aumento significativo do alfa de Cronbach, o que indica que todos contribuem positivamente para a consistência interna total da SWLS.

Quadro 9. Médias, desvios-padrão, correlações item-escala e alfa de Cronbach excluindo o item, para a escala SWLS.

Subescalas	Item	Média	DP	Correlação item-escala	α Cronbach, excluindo o item
Satisfação com a vida	1	3.142	1.083	.705	.799
	2	3.903	.975	.501	.849
	3	3.785	1.045	.767	.783
	4	3.654	1.030	.707	.800
	5	3.081	1.366	.623	.831

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM O PIP-GIDS E ZTPI-R

2.1 Padrão Individual de Realização de Projectos - Groningen Identity Development Scale, PIP-GIDS

O protocolo de administração do PIP-GIDS é introduzido com duas questões que têm como objectivo a recolha de dados de natureza escolar. Estas questões dizem especificamente respeito aos projectos vocacionais após o 12º ano e à definição da profissão futura. A análise dos resultados que derivam dessas questões encontram-se no Quadro 10. Verifica-se que a maioria dos adolescentes, cerca de 84.8%, tem intenção de se candidatar ao ensino superior, especificamente à universidade (77.3%). Apenas 5.5% se propõe procurar emprego no final do 12º ano. Quanto à definição do tipo de profissão que os adolescentes desejam exercer no futuro, mais de metade da amostra (58%) considera já ter uma ideia definida; enquanto 37.6% considera ainda não saber.

Quadro 10. Estatísticas descritivas do PIP-GIDS na amostra

Objectivos/Projectos	Frequência, N	Percentagem, %
Candidatar-me à Universidade	197	77.3%
Candidatar-me ao Instituto Politécnico	19	7.5%
Procurar emprego	14	5.5%
Outra situação	14	5.5%
Carreira		
Sim	148	58%
Não	96	37.6%

Relativamente à análise da subescala de *compromisso* (Quadro 11), os valores obtidos variaram entre 2 e 22 pontos, tendo sido obtida uma média de 14.72 (DP = 4.21). A maioria dos adolescentes (72.9%) obteve pontuações entre 16 e 17 pontos, o que corresponde a valores de compromisso médios. Para a subescala de *exploração* (Quadro 11), os resultados obtidos pelos adolescentes variaram entre 3 e 22 pontos, tendo sido obtida uma média de 14.16 (DP = 3.57). Para esta subescala, 63.1% dos adolescentes situa-se nos 15 pontos, o que corresponde a valores de *exploração* médios. Comparando as médias de pontos das duas subescalas, *compromisso* e *exploração*, verificar-se que a amostra de adolescentes apresenta níveis de compromisso (M = 14.72; DP = 4.21) e *exploração* (M = 14.16; DP = 3.57) muito semelhantes, embora a média do *compromisso* seja ligeiramente superior à média da *exploração*.

Quadro 11. Médias e desvios-padrão da exploração e do compromisso na amostra

	Média	DP
Exploração	14.16	3.57
Compromisso	14.72	4.21

2.2 Inventário de perspectiva temporal de Zimbardo revisto - Zimbardo Time Perspective Inventory Revised, ZTPI-R

A leitura dos dados do Quadro 12 permite-nos verificar que a amostra total de adolescentes se encontra, em média, mais orientada para o *presente hedonista* (M = 54.88, DP = 6.47), com valores obtidos nesta subescala que variam entre 30 e 73. As dimensões temporais de *passado positivo* (M=32.69; DP= 4.69) e de *futuro* (M= 41.57; DP= 5.69) aparecem em segundo lugar como as mais predominantes na amostra. As dimensões temporais de *presente fatalista* (M= 24.08; DP= 5.00) e *passado negativo* (M=29.60; DP=6.34) são as que assumem uma menor expressão no universo populacional em estudo.

Quadro 12. Médias e desvios-padrão das dimensões de perspectiva temporal na amostra

Dimensões temporais	Média	DP	Escala max.	Média dos itens
Passado positivo	32.69	4.69	50	3.63
Passado negativo	29.60	6.34	50	2.96
Presente fatalista	24.08	5.00	45	2.68
Presente hedonista	54.88	6.47	75	3.66
Futuro	41.57	5.69	65	3.40

Numa escala multidimensional como o ZTPI-R, torna-se indispensável explorar quais as relações que as subescalas estabelecem entre elas próprias (Ortuño & Gamboa, 2008). Com esse intuito foi medido o índice de correlação de Pearson entre as subescalas do ZTPI-R. Os valores apresentados no Quadro 13 indicam que a grande maioria das correlações entre as cinco subescalas do ZTPI-R são significativas, ao apresentarem níveis de significância de $p < .05$ ou $p < .01$. Deste modo, no que diz respeito ao sentido das correlações, a subescala de *passado negativo* apresenta correlações significativas e positivas com as subescalas de *presente hedonista* ($r = .154$, $p = .015$) e de *presente fatalista* ($r = .257$, $p = .000$). A subescala de *futuro* correlaciona-

se de forma significativa e positiva com a subescala de *passado positivo* ($r = .182$, $p = .004$) e de forma negativa com a subescala de *presente fatalista* ($r = -.269$, $p = .000$) e *presente hedonista* ($r = -.178$, $p = .005$). O *passado positivo* correlaciona-se significativamente e de forma positiva com a subescala de *presente hedonista* ($r = .253$, $p = .000$) e de *futuro* ($r = .182$, $p = .004$). Por último, o *presente fatalista* correlaciona-se de forma significativa e negativa com a subescala temporal de *futuro* ($r = -.269$, $p = .000$). Este padrão de relações internas revelou muitas semelhanças às apresentadas pelo instrumento original (Zimbardo & Boyd, 1999) no que respeita à significância e ao sentido das mesmas.

Quadro 13. Matriz de correlações entre as dimensões de perspectiva temporal na amostra

	Passado Negativo	Presente Hedonista	Futuro	Passado Positivo	Presente Fatalista
Passado Negativo	1				
Presente Hedonista	.154*	1			
Futuro	.019	-.178**	1		
Passado Positivo	-.062	.253**	.182**	1	
Presente Fatalista	.257**	.154*	-.269**	.066	1

*Correlação significativa a $p < .05$

**Correlação significativa a $p < .01$

2.3. Apresentação e análise da distribuição das variáveis identitárias, das dimensões de perspectiva temporal e da satisfação com a vida em função dos projectos vocacionais

Foram calculadas as médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função dos projectos vocacionais após a finalização do 12º ano. Para a realização deste procedimento foi considerado pertinente recodificar os valores da variável do questionário PIP-GIDS “O que tencionas fazer quando concluíres o 12º ano” em apenas duas opções “Candidatar-me ao ensino superior” e “Outras situações”, para melhor apresentação dos resultados. Verificámos a existência de diferenças estatisticamente

significativas nas variáveis de *exploração* ($t = 3.241$, $p = .002$), *compromisso* ($t = 3.016$, $p = .003$), e para as dimensões temporais de *futuro* ($t = .250$, $p = .000$) e *presente fatalista* ($t = -2.806$, $p = .005$) em função dos objectivos/projectos vocacionais (Quadro 14).

Estes resultados revelam que os jovens que tencionam se candidatar ao ensino superior apresentam níveis de *exploração* ($M = 14.65$, $DP = 3.21$) e *compromisso* com as suas opções vocacionais ($M = 15.15$, $DP = 4.08$) mais elevados que os adolescentes que tencionam procurar emprego ou outro tipo de percurso após finalizarem o 12º ano. A mesma tendência se verifica para a dimensão temporal de *futuro*, com os adolescentes que pretendem ingressar no ensino superior a apresentarem uma orientação temporal para o *futuro* ($M = 42.28$, $DP = 5.70$) mais elevada que os seus pares ($M = 38.87$, $DP = 4.97$). Já no que respeita à perspectiva temporal de *presente fatalista* a tendência é contrária. Esta predomina em adolescentes que pretendem procurar emprego ou outro tipo de projectos ($M = 25.93$, $DP = 3.84$) após finalizarem o 12º ano.

Quadro 14. Médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função dos projectos vocacionais após a finalização do 12º ano (PIP-GIDS)

	Projectos	Média	DP	t	p
Passado positivo	Ensino Superior	32.901	4.584	1.486	.139
	Outros	31.782	4.637		
Passado negativo	Ensino Superior	29.555	6.734	-.151	.880
	Outros	29.712	4.796		
Presente fatalista	Ensino Superior	23.671	5.201	-2.806	.005
	Outros	25.936	3.847		
Presente hedonista	Ensino superior	55.199	6.501	1.332	.184
	Outros	53.777	6.890		
Futuro	Ensino Superior	42.285	5.703	.250	.000
	Outros	38.872	4.972		
Exploração	Ensino Superior	14.654	3.218	3.241	.002
	Outros	12.405	4.490		
Compromisso	Ensino Superior	15.157	4.087	3.016	.003
	Outros	13.127	4.386		
Satisfação com a vida	Ensino Superior	17.733	4.537	1.305	.193
	Outros	16.803	3.667		

Anteriormente verificámos que maior parte dos jovens que integram a amostra já tem definida a profissão que deseja exercer no futuro (cf. Quadro 10). Calculámos as

médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função da existência de uma profissão definida. Os resultados apresentados no Quadro 15 revelam que existem diferenças estatisticamente significativa nas variáveis de *exploração* ($t = 3.14$, $p = .002$) e *compromisso* ($t = 5.006$, $p = .000$) vocacional e nas perspectivas temporais de *futuro* ($t = 2.80$, $p = .005$) e de *presente fatalista* ($t = .503$, $p = .028$) em função dos adolescentes já terem definido o tipo de profissão que pretendem exercer no futuro. Deste modo, os adolescentes que já se definiram neste âmbito apresentam níveis mais elevados de *exploração* ($M = 14.79$, $DP = 3.47$) e *compromisso* ($M = 15.78$, $DP = 3.90$) vocacional que os seus pares que não definiram. Tendência semelhante se verifica para a dimensão temporal de *futuro*. Isto é, adolescentes que já têm definida uma profissão encontram-se em média mais orientados para o *futuro* ($M = 42.53$, $DP = 5.75$). Já os adolescentes que ainda não definiram uma profissão apresentam em média uma perspectiva temporal de *presente fatalista* mais elevada ($M = 24.95$, $DP = 4.78$).

Quadro 15. Médias e desvios-padrão das variáveis psicológicas em função da existência de uma profissão definida (PIP-GIDS)

	Carreira	Média	DP	t	p
Passado positivo	Sim	32.413	4.515	.273	.510
	Não	33.083	4.796		
Passado negativo	Sim	29.381	6.429	-.828	.408
	Não	30.077	6.387		
Presente fatalista	Sim	23.516	5.060	.503	.028
	Não	24.955	4.788		
Presente hedonista	Sim	54.498	6.617	-1.008	.314
	Não	55.366	6.510		
Futuro	Sim	42.530	5.755	2.809	.005
	Não	40.467	5.305		
Exploração	Sim	14.790	3.478	3.147	.002
	Não	13.333	3.619		
Compromisso	Sim	15.783	3.909	5.006	.000
	Não	13.125	4.265		
Satisfação com a vida	Sim	17.923	4.239	1.691	.092
	Não	16.953	4.580		

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES PSICOLÓGICAS EM ESTUDO

Para analisar a relação entre as variáveis psicológicas em estudo - as variáveis identitárias de exploração e compromisso vocacional, a perspectiva temporal e a satisfação com a vida - efectuámos análises de correlação através do cálculo do coeficiente de *Pearson*. A análise das correlações permitiu-nos testar a veracidade das hipóteses principais em estudo.

A análise dos resultados presentes no Quadro 16 permitiu-nos constatar a existência de relações positivas e com um nível elevado de significância estatística entre a variável de *compromisso* vocacional e as variáveis de *satisfação com a vida* ($r = .390$, $p = .000$), *exploração* ($r = .277$, $p = .000$) e perspectiva temporal de *futuro* ($r = .235$, $p = .000$). Ainda no que respeita ao *compromisso*, os resultados demonstram que este se correlaciona significativamente e de forma negativa com a perspectiva temporal de *passado negativo* ($r = -.334$, $p = .000$) e de *presente fatalista* ($r = -.235$, $p = .000$), o que é consonante com os pressupostos da literatura.

Quadro 16. Matriz de correlações entre as variáveis compromisso, exploração, dimensões de perspectiva temporal e satisfação com a vida.

	Satisfação com a vida	Compromisso	Exploração
Satisfação com a vida	1		
Compromisso	.390** .000	1	
Exploração	.235** .000	.277** .000	1
Passado negativo	-.454** .000	-.334** .000	.043 .492
Presente hedonista	.060 .340	-.011 .867	.166** .008
Futuro	.164** .010	.235** .000	.435** .000
Passado positivo	.289** .000	.040 .532	.248** .000
Presente fatalista	-.110 .078	-.235** .000	-.109 .082

*Correlação significativa a $p < .05$

**Correlação significativa a $p < .01$

No que diz respeito à *exploração* vocacional, a análise do Quadro 16 permite-nos constatar que existe uma relação positiva e altamente significativa entre a *exploração* e as variáveis psicológicas de *satisfação com a vida* ($r = .235, p = .000$), *compromisso* ($r = .277, p = .000$), perspectiva temporal de *futuro* ($r = .435, p = .000$), *passado positivo* ($r = .248, p = .000$) e *presente hedonista* ($r = .166, p = .008$). Por último, os resultados obtidos para a dimensão *satisfação com a vida* demonstram que esta se correlaciona positivamente e com um elevado nível de significância estatística com as variáveis de *compromisso* ($r = .390, p = .000$), *exploração* ($r = .235, p = .000$) e *passado positivo* ($r = .289, p = .000$) e negativamente com a variável de *passado negativo* ($r = -.454, p = .000$).

Estes resultados permitem confirmar a hipótese H1.1 (“Quanto mais elevada é a orientação temporal para o futuro, mais elevados são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais elevada é a sua satisfação com a vida”), confirmar parcialmente a hipótese H1.2 (“Quanto mais elevada é a orientação temporal para o presente fatalista, mais baixos são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais baixa é a sua satisfação com a vida”), confirmar a hipótese H1.4 (“Quanto mais elevada é a orientação temporal para o passado positivo, mais elevados são os níveis de exploração e compromissos vocacionais dos adolescentes e mais elevada é a sua satisfação com a vida”) e parcialmente a hipótese H1.5 (“Quanto mais elevada é a orientação temporal para o passado negativo, mais baixos são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e mais baixa é a sua satisfação com a vida”). A hipótese H1.3 (“Quando mais elevada é a orientação temporal para o presente hedonista, mais baixos são os níveis de compromisso vocacional”) não foi confirmada pelos resultados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS E AS VARIÁVEIS SOCIO-DEMOGRÁFICAS

Com o intuito de investigar se as dimensões psicológicas em estudo variam em função das variáveis demográficas compararam-se resultados através do cálculo do *t* de student para amostras independentes e da ANOVA para comparar dois ou mais níveis de uma mesma amostra independente. Os resultados são apresentados e analisados a partir dos Quadros 17 a 23.

Os dados apresentados no Quadro 17 demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas em função do sexo para as dimensões temporais de *presente fatalista* ($t = 2.971$, $p = .004$) e *futuro* ($t = -4.929$, $p = .000$). Estes resultados evidenciam que os adolescentes do sexo masculino ($M = 25.26$, $DP = 4.2$) possuem uma orientação temporal de *presente fatalista* mais acentuada que os adolescentes do sexo feminino ($M = 23.43$, $DP = 5.38$). No que respeita à perspectiva temporal de *futuro*, as raparigas ($M = 42.82$, $DP = 5.21$) apresentam uma orientação temporal para o *futuro* mais expressiva que os rapazes ($M = 39.25$, $DP = 5.88$). Tendência idêntica se observa para a variável identitária de *exploração*, com os resultados a indicarem que existem diferenças estatisticamente significativas ($t = -4.577$, $p = .003$) entre os dois grupos no modo como investem na *exploração* vocacional durante o ensino secundário, com as raparigas ($M = 14.96$, $DP = 3.09$) a apresentarem níveis de *exploração* vocacional superiores aos rapazes ($M = 12.71$, $DP = 4.04$).

Quadro 17. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função do sexo.

	Sexo	N	Média	DP	t	p
Passado positivo	Masculino	89	32.510	4.371	-.484	.629
	Feminino	160	32.807	4.734		
Passado negativo	Masculino	89	29.145	6.242	-.930	.353
	Feminino	160	29.934	6.507		
Presente fatalista	Masculino	89	25.262	4.207	2.971	.004
	Feminino	160	23.430	5.383		
Presente hedonista	Masculino	89	54.324	6.835	-.990	.323
	Feminino	160	55.181	6.384		
Futuro	Masculino	89	39.257	5.882	- 4.929	.000
	Feminino	160	42.826	5.206		
Exploração	Masculino	89	12.715	4.047	-4.557	.003
	Feminino	160	14.964	3.090		
Compromisso	Masculino	89	14.382	4.568	-.907	.365
	Feminino	160	14.893	4.086		
Satisfação com a vida	Masculino	89	14.382	4.568	-.907	.365
	Feminino	160	14.893	4.086		

De acordo com estes resultados, a hipótese H2.1 (“Pontuações mais elevadas de exploração vocacional predominam em adolescentes do sexo feminino”) foi confirmada. A hipótese H2.2 (“Pontuações mais elevadas de compromisso vocacional

predominam em adolescentes do sexo masculino”) não se confirmou, uma vez que não se verificaram diferenças entre os dois grupos ao nível do *compromisso*. A hipótese H2.3 (“Adolescentes do sexo feminino encontram-se mais orientadas temporalmente para o futuro do que os adolescentes do sexo masculino”) foi confirmada.

Para investigar a existência de diferenças nas dimensões psicológicas de perspectiva temporal, exploração, compromisso vocacional e satisfação com a vida em função do ano de escolaridade considerou-se oportuno recodificar a variável ano de escolaridade, para uma melhor apresentação dos resultados. Esta variável inicialmente constituída por três grupos, foi reagrupada em dois grupos: alunos do 10º/11º e alunos do 12º ano.

Quadro 18. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função do ano de escolaridade

	Ano de escolaridade	N	Média	DP	t	p
Passado positivo	10º/11º	124	32.605	4.652	-.294	.769
	12º	126	32.777	4.559		
Passado negativo	10º/11º	124	29.273	6.457	-.871	.385
	12º	126	29.980	6.368		
Presente fatalista	10º/11º	124	24.858	5.084	2.424	.016
	12º	126	23.324	4.923		
Presente hedonista	10º/11º	124	54.977	6.082	.215	.830
	12º	126	54.799	6.981		
Futuro	10º/11º	124	40.830	5.315	-2.036	.043
	12º	126	42.291	5.979		
Exploração	10º/11º	124	13.757	3.421	-1.754	.081
	12º	126	14.555	3.762		
Compromisso	10º/11º	124	14.572	4.439	-.542	.588
	12º	126	14.865	4.081		
Satisfação com a vida	10º/11º	124	17.373	4.388	-.682	.496
	12º	126	17.753	4.417		

Os resultados apresentados no Quadro 18 indicam que existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões temporais de *presente fatalista* ($t = 2.42$, $p = .016$) e de *futuro* ($t = -2.036$, $p = .043$) em função do ano de escolaridade frequentado. Deste modo, adolescentes a frequentar o 12º ano evidenciam estar em média mais orientados para o *futuro* ($M = 42.29$, $DP = 5.97$) do que os seus pares do

10º/11º ano ($M = 40.83$, $DP = 5.31$). Adolescentes a frequentar o 10º/11º ano encontram-se significativamente mais orientados para o *presente fatalista* ($M = 24.85$, $DP = 5.08$), do que os seus pares do 12º ano ($M = 23.32$, $DP = 4.92$). Ao nível da variável *exploração* e *compromisso* não se verificam diferenças estatisticamente significativas em função da escolaridade dos adolescentes. Deste modo, a hipótese H2.4 (“Adolescentes a frequentarem o 12º ano apresentam níveis mais elevados de exploração e compromisso vocacional e estão mais orientados para o futuro que os adolescentes a frequentarem o 10º e o 11º ano”) foi apenas parcialmente confirmada.

Para investigar a existência de diferenças nas dimensões psicológicas de perspectiva temporal, exploração, compromisso vocacional e satisfação com a vida em função do agrupamento escolar considerou-se oportuno recodificar a variável agrupamento escolar, para melhor apresentação dos resultados. Deste modo, esta variável inicialmente constituída por quatro grupos, foi reagrupada em três grupos: o agrupamento Científico-Natural, o agrupamento de Humanidades/Economico-Social e o agrupamento do Ensino Profissional.

Os resultados apresentados no Quadro 19 indicam diferenças estatisticamente significativas ao nível da *exploração* ($F = 5.960$, $p = .003$), ao nível da dimensão temporal de *futuro* ($F = 6.639$, $p = .002$) e ao nível da dimensão temporal de *presente fatalista* ($F = 7.500$, $p = .001$) em função dos diferentes agrupamentos escolares. Uma vez que o modelo foi comprovado, utilizámos o teste *post-hoc* de Tukey para verificar entre que grupos as diferenças encontradas alcançaram o limiar de significância estatística.

Para a variável *exploração* existem diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes do agrupamento de Humanidades/Economico-Social e os adolescentes a frequentar o Ensino Profissional ($p = .002$), sendo que os primeiros apresentam níveis mais elevados de exploração ($M = 15.13$, $DP = 4.54$) do que os segundos ($M = 12.13$, $DP = 4.10$).

Para a dimensão temporal de *futuro*, o teste *post-hoc* de Tukey evidência diferenças estatisticamente significativas entre os agrupamentos de Científico-Natural, o de Humanidades/Economico-Social e o Ensino Profissional ($p = .014$). Os adolescentes a frequentarem o agrupamento de Científico-Natural apresentam em média, uma perspectiva temporal de *futuro* mais elevada ($M = 42.67$, $DP = 5.73$) que os adolescentes de Humanidades/Economico-Social ($M = 40.43$, $DP = 5.47$) e de Ensino Profissional ($M = 39.50$, $DP = 5.16$). No entanto, não se verificaram diferenças

estatisticamente significativas na variação da perspectiva temporal de *futuro* entre os adolescentes a frequentar o agrupamento de Humanidades/Economico-Social e os de Ensino Profissional ($p = .715$).

Quadro 19. Diferenças na perspectiva temporal, exploração e compromisso em função do agrupamento escolar.

	Agrupamento escolar	N	Média	DP	F	p
Passado Positivo	Científico-Natural	141	33.090	4.477	1.367	.257
	Human/Economic-Social	77	32.303	4.662		
	Profissional	30	31.777	5.076		
Passado Negativo	Científico-Natural	141	29.485	6.857	1.001	.369
	Human/Economic-Social	77	29.389	5.962		
	Profissional	30	31.216	5.323		
Presente Fatalista	Científico-Natural	141	23.336	4.795	7.500	.001
	Human/Economic-Social	77	24.356	5.140		
	Profissional	30	27.114	4.743		
Presente hedonista	Científico-Natural	141	54.463	6.550	1.589	.206
	Human/Economic-Social	77	56.006	7.089		
	Profissional	30	54.200	4.722		
Futuro	Científico-Natural	141	42.679	5.731	6.396	.002
	Human/Economic-Social	77	40.438	5.475		
	Profissional	30	39.500	5.164		
Exploração	Científico-Natural	141	14.260	3.099	5.960	.003
	Human/Economic-Social	77	15.129	4.543		
	Profissional	30	12.134	4.101		
Compromisso	Científico-Natural	141	14.709	4.143	1.523	.220
	Human/Economic-Social	77	15.129	4.543		
	Profissional	30	13.533	3.971		

Para a dimensão temporal de *presente fatalista* verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de adolescentes de Ensino Profissional e o grupo de adolescentes do agrupamento Científico-Natural ($p = .000$) ou do agrupamento de Humanidades/Economico-Social ($p = .025$). Especificamente, os adolescentes que se encontram a frequentar o Ensino Profissional ($M = 27.11$, $DP = 4.74$) revelaram encontrar-se mais orientados para o *presente fatalista* do que adolescentes a frequentar o agrupamento Científico-Natural ($M = 23.33$, $DP = 4.79$) ou o agrupamento Humanidades/Economico-Social ($M = 24.35$, $DP = 5.14$).

De acordo com estes resultados, a hipótese H2.6 (“Adolescentes a frequentar o agrupamento de Científico-Natural apresentam uma perspectiva temporal de *futuro* mais elevada que os adolescentes dos restantes agrupamentos escolares”) foi corroborada pelos resultados. Já a hipótese H2.5 (“Adolescentes a frequentar os agrupamentos de Científico-Natural apresentam níveis mais baixos de compromisso vocacional”) não se confirmou, uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos em função do *compromisso*.

A análise dos resultados relativos à existência de diferenças nas dimensões psicológicas de perspectiva temporal, exploração, compromisso vocacional e satisfação com a vida em função da existência de reprovações escolares encontra-se apresentada no Quadro 20.

Quadro 20. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da existência de reprovações.

	Existência de reprovações	N	Média	DP	t	p
Passado positivo	Sim	72	32.304	4.610	-.920	.358
	Não	177	32.895	4.570		
Passado negativo	Sim	72	31.034	5.258	2.191	.029
	Não	177	29.084	6.763		
Presente fatalista	Sim	72	25.031	4.999	1.819	.070
	Não	177	23.762	4.986		
Presente hedonista	Sim	72	55.236	5.908	.529	.597
	Não	177	54.750	6.806		
Futuro	Sim	72	40.375	5.542	-2.057	.049
	Não	177	41.993	5.658		
Exploração	Sim	72	13.820	3.731	-.894	.372
	Não	177	14.271	3.556		
Compromisso	Sim	72	14.236	4.362	-1.087	.278
	Não	177	14.881	4.197		
Satisfação com a vida	Sim	72	14.236	4.362	-1.087	.278
	Não	177	14.881	4.197		

Os dados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *exploração* ($t = -.894$, $p = .372$) e *compromisso* vocacionais ($t = -1.087$, $p = .278$) em função da existência de reprovações ao longo do percurso escolar. Existem,

contudo, diferenças significativas ao nível das dimensões temporais de *passado negativo* ($t = 2.191$, $p = .029$) e de *futuro* ($t = -2.057$, $p = .049$). Os adolescentes que já reprovaram apresentam uma orientação para o *passado negativo* mais elevada ($M = 31.03$, $DP = 5.25$) que os adolescentes que nunca reprovaram ($M = 29.08$, $DP = 6.76$). Os adolescentes que nunca reprovaram apresentam uma perspectiva temporal em média mais orientada para o *futuro* ($M = 41.99$; $DP = 5.65$) do que os adolescentes que já reprovaram ($M = 40.37$, $DP = 5.54$).

De acordo com estes resultados, a hipótese H2.7 (“Adolescentes que já reprovaram apresentam níveis mais baixos de exploração e compromisso vocacionais do que adolescentes que nunca reprovaram e encontram-se menos orientados para o futuro”) foi parcialmente confirmada, uma vez que não se verificaram diferenças entre os dois grupos no que respeita as variáveis identitárias, embora se tenham verificado ao nível da perspectiva temporal.

Quadro 21. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da existência de uma ocupação profissional a tempo parcial.

	Ocu. profissional a tempo parcial	N	Média	DP	t	p
Passado positivo	Sim	63	32.672	4.295	-.096	.924
	Não	184	32.737	4.716		
Passado negativo	Sim	63	29.864	6.286	.258	.797
	Não	184	29.624	6.420		
Presente fatalista	Sim	63	25.090	4.668	1.869	.063
	Não	184	23.714	5.164		
Presente hedonista	Sim	63	55.174	5.296	.438	.662
	Não	184	54.755	6.928		
Futuro	Sim	63	39.936	5.294	-2.781	.006
	Não	184	42.207	5.686		
Exploração	Sim	63	13.850	3.728	.485	.380
	Não	184	14.312	3.547		
Compromisso	Sim	63	14.603	4.274	-.307	.759
	Não	184	14.793	4.244		
Satisfação com a vida	Sim	63	18.031	4.435	.996	.320
	Não	184	17.393	4.367		

A análise dos resultados relativos à existência de diferenças nas dimensões psicológicas de perspectiva temporal, exploração, compromisso vocacional e satisfação

com a vida em função de uma ocupação profissional a tempo parcial encontra-se apresentada no Quadro 21. Os dados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis identitárias de *exploração* e *compromisso*, nas dimensões temporais e na satisfação com a vida em função da existência de uma ocupação profissional a tempo parcial no percurso de vida dos adolescentes da amostra. A hipótese H2.8 segundo a qual “Adolescentes que já tiveram um trabalho a tempo parcial apresentam níveis mais elevados de exploração e compromisso vocacionais do que os adolescentes que nunca tiveram qualquer ocupação profissional” não foi confirmada.

Como foi possível verificar no Quadro 3 a maioria das figuras maternas dos adolescentes da amostra em estudo apresentam habilitações literárias ao nível do 3º ciclo (n = 61) e do ensino secundário (n = 73). Para averiguar a existência de diferenças nas dimensões psicológicas de perspectiva temporal, exploração e compromisso vocacional em função da escolaridade da mãe, considerou-se oportuno recodificar a variável escolaridade da figura materna, para melhor apresentação dos resultados. Deste modo, a variável inicialmente composta por cinco categorias, foi reagrupada em quatro categorias: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, Ensino Secundário/ Superior. Os resultados encontram-se apresentados no Quadro 22. Estes revelam não existir diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *exploração* e *compromisso* vocacionais em função da escolaridade da mãe. A mesma tendência se verifica para todas as dimensões da perspectiva temporal. Deste modo, a hipótese H2.9 “Adolescentes cujas figuras maternas possuem mais habilitações escolares apresentam níveis mais elevados de exploração vocacional encontram-se mais orientados para o futuro” não foi confirmada.

Quadro 22. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da escolaridade da figura materna.

		N	Média	DP	F	p
Passado positivo	1º Ciclo	38	31.736	4.671	.794	.468
	2º Ciclo	31	32.768	5.867		
	3º Ciclo	61	33.209	4.495		
	Ensino Secundário/ Superior	116	32.649	4.295		
Passado Negativo	1º Ciclo	38	31.184	7.214	2.139	.096
	2º Ciclo	31	31.439	6.818		
	3º Ciclo	61	29.442	5.242		

	Ensino Secundário/ Superior	116	28.875	6.463		
Presente fatalista	1º Ciclo	38	23.842	5.445	.541	.655
	2º Ciclo	31	24.486	4.822		
	3º Ciclo	61	24.545	5.180		
	Ensino Secundário/ Superior	116	23.648	4.784		
Presente Hedonista	1º Ciclo	38	54.789	7.407	1.349	.259
	2º Ciclo	31	55.938	6.054		
	3º Ciclo	61	55.877	5.314		
	Ensino Secundário/ Superior	116	54.055	6.945		
Futuro	1º Ciclo	38	40.500	4.476	.564	.639
	2º Ciclo	31	41.782	5.420		
	3º Ciclo	61	41.785	5.458		
	Ensino Secundário/ Superior	116	41.846	6.330		
Exploração	1º ciclo	38	13.069	4.406	1.982	.117
	2º Ciclo	31	15.129	3.658		
	3º ciclo	61	14.281	3.623		
	Ensino Secundário/ Superior	116	14.273	3.223		
Compromisso	1º Ciclo	38	13.710	4.501	1.1911	.314
	2º Ciclo	31	14.258	4.226		
	3º Ciclo	61	15.000	3.894		
	Ensino Secundário/ Superior	116	15.078	4.360		
Satisfação com a vida	1º Ciclo	38	16.65	5.472	.600	.616
	2º Ciclo	31	17.82	4.040		
	3º Ciclo	61	17.61	3.937		
	Ensino Secundário/Superior	116	17.69	4.435		

No Quadro 23 encontram-se apresentados os resultados relativos à análise das diferenças nas variáveis psicológicas de perspectiva temporal, exploração e compromisso vocacional e satisfação com a vida em função da situação profissional da figura materna. Verificámos não existir diferenças estatisticamente significativas no modo como o grupo de adolescentes investe no processo de *exploração* vocacional ($t = 1.915$, $p = .057$) (a exploração está no limiar da significância estatística) e no modo

como se compromete com as suas opções vocacionais ($t = 1.068$, $p = .287$) em função da situação profissional da figura materna. Ao nível da perspectiva temporal observam-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões temporais de *futuro* ($t = 2.079$, $p = .033$) e de *presente fatalista* ($t = -2.147$, $p = .033$) em função da situação profissional da mãe. No que respeita à dimensão temporal de *futuro* os resultados demonstram que os adolescentes cujas mães estão empregadas apresentam uma orientação temporal de *futuro* mais elevada ($M = 41.94$, $DP = 5.84$) do que os adolescentes cujas mães não exercem uma actividade profissional ($M = 40.04$; $DP = 4.69$). Relativamente aos adolescentes que possuem uma orientação temporal *presente fatalista*, os resultados demonstram que esta é mais acentuada em adolescentes cujas mães estão desempregadas ou inactivas do ponto de vista profissional ($M = 25.40$, $DP = 5.42$) do que em adolescentes cujas figuras maternas estão empregadas ($M = 23.67$, $DP = 4.86$).

Quadro 23. Diferenças na perspectiva temporal, exploração, compromisso e satisfação com a vida em função da situação profissional da figura materna.

	Situação profissional mãe	N	Média	DP	t	p
Passado positivo	Empregada	196	32.716	4.604	.539	.590
	Inactividade profissional	47	32.309	4.791		
Passado Negativo	Empregada	196	29.463	6.431	-1.503	.134
	Inactividade profissional	47	31.010	5.911		
Presente fatalista	Empregada	196	23.669	4.863	-2.147	.033
	Inactividade profissional	47	25.404	5.424		
Presente hedonista	Empregada	196	55.065	6.640	.723	.471
	Inactividade Profissional	47	54.297	6.110		
Futuro	Empregada	196	41.948	5.849	2.079	.033
	Inactividade profissional	47	40.041	4.692		
Exploração	Empregada	196	14.394	3.571	1.915	.057
	Inactividade profissional	47	13.268	3.814		
Compromisso	Empregada	196	14.841	4.281	1.068	.287
	Inactividade profissional	47	14.106	4.060		
Satisfação com a vida	Empregada	196	14.841	4.281	1.068	.287
	Inactividade profissional	47	14.106	4.060		

De acordo com estes resultados a hipótese H2.10 “Adolescentes cujas figuras maternas estejam empregadas apresentam níveis mais elevados de exploração

vocacional e encontram-se mais orientados para o futuro” foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ao nível da exploração.

5. ANÁLISE INFERENCIAL: ANÁLISE DO IMPACTO PREDITOR DA PERSPECTIVA TEMPORAL E DAS VARIÁVEIS IDENTITÁRIAS NA SATISFAÇÃO COM A VIDA

Após a análise das hipóteses anteriores, considerámos pertinente avaliar quais das variáveis estudadas (a perspectiva temporal, as variáveis identitárias de exploração e compromisso) contribuem de forma mais significativa para a predição do nível de satisfação com a vida. Não incluímos neste procedimento as variáveis sócio-demográficas, uma vez que verificámos, nas análises anteriormente apresentadas, que estas não influenciam significativamente a satisfação com a vida. Desta forma, e através de uma regressão múltipla hierárquica, estabelecemos como variável dependente a satisfação com a vida. Como preditores, inserimos em primeiro lugar, as dimensões da perspectiva temporal e em segundo lugar, as variáveis identitárias de *exploração* e *compromisso* vocacional. A decisão de introduzirmos as dimensões de perspectiva temporal em primeiro lugar partiu da revisão da literatura, nomeadamente de alguns estudos empíricos que consideram que a perspectiva temporal poderá ser considerada uma característica disposicional que influencia as escolhas, as acções e as decisões durante a adolescência, apresentando portanto um impacto significativo na construção da identidade neste período (Laghi, Baiocco, Lonigro, Capacchione, & Baumgartner, 2012; Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010; Zimbardo & Boyd, 1999; Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013), bem como na satisfação com a vida.

Os resultados obtidos em relação à variável dependente *satisfação com a vida* apresentam a existência de dois modelos muito significativos do ponto de vista estatístico (cf. Quadro 24). O primeiro bloco, relativo à perspectiva temporal ($F = 20.79$, $p = .000$, $R^2 = .300$) permitiu explicar 30% da variância da satisfação com a vida. A introdução do segundo bloco, relativo às variáveis identitárias ($F = 10.375$, $p = .000$, $R^2 = .356$) permitiu aumentar para um valor de 35.6% a explicação dessa mesma variância. Deste modo, é possível afirmar que a introdução das variáveis identitárias apenas contribuiu com 5.6% para a percentagem da variância total explicada. A perspectiva temporal surge, assim, como o preditor mais significativo do nível de satisfação com a vida.

Quadro 24. Sumário do modelo de regressão hierárquica para a predição da satisfação com a vida.

Modelo	R ²	F incremento	gl ₁	gl ₂	p
1	.300	20.790	5	242	.000
2	.356	10.375	2	240	.000

No Quadro 25 apresentam-se os coeficientes *B* obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras da satisfação com a vida. Na sua análise verificamos que o *passado negativo*, o *passado positivo* e o *compromisso* são as variáveis que melhor explicam e predizem a *satisfação com a vida* dos adolescentes em estudo. A primeira variável surge como preditor negativo ($B = -.395$, $t = -6.765$, $p = .000$), enquanto o *passado positivo* ($B = .201$, $t = 3.544$, $p = .000$) e o *compromisso* ($B = .217$, $t = .217$; $p = .000$) surgem como preditores positivos. Isoladamente, a variável que apresenta um impacto mais elevado na satisfação com a vida é o compromisso. Com base nos resultados da regressão hierárquica confirma-se a hipótese H3 “A perspectiva temporal assume um valor adicional na predição da satisfação com a vida relativamente às variáveis de exploração e compromisso vocacionais”.

Quadro 25. Coeficientes *B* obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras da satisfação com a vida

Modelo	Coefficientes <i>B</i>	t	p
Passado negativo	-.395	-6.765	.000
Presente hedonista	.056	.974	.331
Futuro	.057	.904	.367
Passado positivo	.201	3.544	.000
Presente fatalista	.048	.850	.396
Exploração	.113	1.830	.068
Compromisso	.217	3.680	.000

CAPÍTULO 8

Discussão dos Resultados

Ao longo deste capítulo iremos sistematizar os resultados apresentados no capítulo 7, bem como reflectir sobre a sua contribuição para o alcance dos objectivos que presidem a esta investigação. O primeiro objectivo do estudo foi analisar a relação entre a construção da identidade vocacional na adolescência, conceptualizada em termos de *exploração* e de *compromisso*, a *perspectiva temporal* e a *satisfação com a vida*. O padrão de resultados obtidos demonstrou que: (i) a *exploração* vocacional apresenta relações positivas com as perspectivas temporais de *passado positivo*, de *presente hedonista*, de *futuro* e com a *satisfação com a vida*; (ii) o *compromisso* vocacional apresenta relações positivas com a perspectiva temporal de *futuro* e com a *satisfação com a vida*, e negativas com a perspectiva temporal de *passado negativo* e *presente fatalista*; (iii) a *satisfação com a vida* apresenta relações positivas com as perspectivas temporais de *passado positivo* e de *futuro*, e negativas com a perspectiva temporal de *passado negativo*. Este padrão de resultados é coincidente com os apresentados por outros estudos (Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010; Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013), confirmando a nossa hipótese geral (H1) que a perspectiva temporal é uma dimensão importante nos processos de *exploração* e *compromisso* identitários durante a adolescência, especificamente no domínio vocacional.

Relativamente à primeira hipótese formulada (H1.1), os resultados confirmam que os adolescentes com uma perspectiva temporal de *futuro* apresentam um investimento mais saliente na *exploração* e no *compromisso* vocacional e expressam níveis mais elevados de *satisfação com a vida*.

Os estudos demonstram que adolescentes que são capazes de estender a sua perspectiva temporal para o *futuro* tendem a enfrentar mais activamente a tarefa de definição identitária durante a adolescência (Luyckx, Lens, Smits, & Goossens, 2010). Isto traduz-se numa maior capacidade para gerar uma diversidade de alternativas identitárias, de explorar diferentes opções e numa maior preparação para assumir papéis

adultos no domínio vocacional. São também adolescentes que tendem a comprometer-se com as suas opções, uma vez que a tomada de decisão resulta de um planeamento a longo prazo tendo em vista o alcance de metas e recompensas futuras. Adolescentes com este perfil temporal são geralmente mais motivados (Peetsma, 2000) e apresentam um *locus* de controlo interno sobre as suas decisões, o que faz com que se vejam a si próprios como agentes activos das suas escolhas (Bohart, 1993). A *exploração*, acompanhada da capacidade para estabelecer *compromissos* firmes, é característica de indivíduos com uma identidade realizada (Laghi, Baiocco, Liga, Guarino, & Baumgartner, 2013).

Na presente amostra, os adolescentes que reportaram ter definido como projecto vocacional o ingresso no ensino superior após a finalização do 12º ano (por comparação com aqueles que relatam querer entrar no mercado de trabalho), bem como os adolescentes que demonstraram já ter definida uma ideia de profissão de futuro (por comparação com aqueles que não definiram para si ainda um projecto), demonstraram reunir as características anteriormente descritas: níveis mais elevados de *exploração* e *compromisso* vocacional e de orientação temporal para o *futuro*. Estas evidências vão de encontro às encontradas em outros estudos que indicam que os adolescentes que apresentam uma perspectiva temporal de futuro mais acentuada são mais capazes de adiar a entrada no mercado de trabalho e valorizar o ingresso no ensino superior como o primeiro passo no percurso de desenvolvimento de carreira (Ferrari, Nota, & Soresi, 2014). Estes estudantes encontram-se mais preparados para aceitar a condição de que o ingresso no mercado de trabalho apenas será feito após cinco ou seis anos de estudos superiores (Ferrari, Nota, & Soresi, 2014).

Os adolescentes com uma perspectiva temporal de *presente fatalista* revelaram dificuldades em comprometer-se com opções vocacionais (*compromisso*), o que confirma em parte a hipótese H1.2. Os estudos demonstram que os indivíduos orientados para o *presente fatalista* sustentam uma visão de que o futuro está pré-determinado e que as acções individuais pouco ou nada podem ter influência sobre o mesmo (Zimbardo & Boyd, 1999). De acordo com Laghi e colaboradores (Laghi et al., 2012), na adolescência estes jovens enfrentam sentimentos de desesperança e desmotivação acrescidos para negociarem a tarefa de definição identitária e para estabelecerem compromissos firmes em áreas específicas da sua vida. É sabido que o *compromisso*, como processo de envolvimento pessoal que culmina numa tomada de decisão, estabelece a ponte entre o que é significativo para o sujeito e o que é expresso

perante os outros, funcionando como referente de reconhecimento público (Borges, 2001). Deste modo, estes adolescentes, devido à sua dificuldade em assumirem compromissos poderão ter problemas em consolidarem o seu sentimento de identidade na área vocacional, tendendo para um estado de difusão de identidade.

Salientamos que na presente amostra a perspectiva temporal de *presente fatalista* assumiu uma baixa expressão, sendo mais frequente entre os adolescentes com as seguintes características: de sexo masculino, a frequentarem o agrupamento de ensino profissional, que não possuem uma ideia definida do tipo de profissão que pretendem exercer no futuro, que manifestam a intenção de procurar emprego após finalizarem o ensino secundário e que têm a figura materna numa situação de desemprego ou inactividade profissional. De facto, na literatura autores como Zimbardo e Boyd (1999) associam o desenvolvimento desta perspectiva temporal a dois factores: (i) a um baixo estatuto socio-económico (e.g., situação de pobreza, de desemprego de uma ou das figuras parentais, baixos níveis de educação maternos, baixo rendimento escolar); ou (ii) a crenças religiosas (crença de que a vida é governada por um plano divino pré-estabelecido). Os autores colocam a hipótese que estas condições de desenvolvimento, pelo modo como fragilizam a capacidade de decisão dos indivíduos, conduzindo-os a uma atitude de derrota e desamparo face as suas circunstâncias, promovem uma espécie de “desesperança aprendida”, impedindo-os de planear e estabelecer objectivos a longo prazo. Partindo do pressuposto teórico que o contexto familiar exerce uma influência importante na construção dos projectos vocacionais durante a adolescência, a situação adversa de desemprego ou inactividade profissional da figura materna poderá ser interpretada como um factor de risco à construção da identidade vocacional neste período. Este resultado poderá constituir uma hipótese para uma futura investigação.

A *exploração* vocacional demonstrou relacionar-se positivamente com as perspectivas temporais de *passado positivo*, *presente hedonista* e de *futuro* e com a *satisfação com a vida*. De acordo com a literatura, a orientação temporal para o *passado positivo* é característica de indivíduos que reflectem uma visão calorosa e afectiva das suas experiências passadas (Zimbardo & Boyd, 1999). São indivíduos que demonstram estar envolvidos com as suas famílias de origem e com as tradições familiares, expressando uma atitude de gratidão para com elas (Zimbardo & Boyd, 1999). Os resultados obtidos neste estudo comprovam que adolescentes com esta perspectiva temporal investem na *exploração* vocacional (H1.4). São adolescentes que se apoiam nas memórias do seu passado para criar uma base segura a partir da qual se envolvem

pessoalmente na escolha de alternativas identitárias adequadas ao *self*. Os resultados demonstram que esse compósito de memórias passadas é fonte de *satisfação com a vida*, o que faz sentido, uma vez que promove no sujeito sentimentos de auto-aceitação e de continuidade identitária (Zimbardo & Boyd, 1999). Os adolescentes que apresentam esta relação positiva com o passado demonstram igualmente maior facilidade em projectar “pontes” para o *futuro*, estabelecendo planos e objectivos a longo prazo.

O *presente hedonista* demonstrou relacionar-se positivamente e com um nível elevado de significância com a *exploração* vocacional e não apresentou uma relação significativa com o *compromisso*. Estes resultados, no que respeita a relação entre a perspectiva temporal de *presente hedonista* e o *compromisso*, não vão de encontro aos resultados apresentados por outros estudos e não confirmam a hipótese de partida H1.3 (“Quanto mais elevada é a orientação temporal para o presente hedonista mais baixos são os níveis de compromisso vocacional”). Estudos realizados por Luyckx e colaboradores (Luyckx et al., 2010) demonstraram que o *compromisso* vocacional tende a relaciona-se de forma significativa e negativa com o *presente hedonista*. De acordo com os autores quando os adolescentes escolhem e se comprometem com um caminho identitário que desejam percorrer ficam automaticamente protegidos de uma busca incessante por sensações e benefícios imediatos, característico dos indivíduos orientados para o *presente hedonista*. Isto significa que a sua capacidade para enfrentar situações que impliquem o adiar de recompensas e gratificações imediatas aumenta com a diminuição da orientação para o presente. No presente estudo esta relação negativa entre o *presente hedonista* e o *compromisso* não se verificou.

Por sua vez, a *exploração* vocacional revelou relacionar-se positivamente e com elevados níveis de significância com o *presente hedonista*. De acordo com vários autores (Boniwell & Zimbardo, 2004; Zimbardo, 2002 cit. in Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2013) uma perspectiva temporal de *presente hedonista* em níveis moderados promove o bem-estar e como tal, o envolvimento na *exploração* identitária, sem que os adolescentes percam de vista os objectivos e metas a longo prazo. Contudo, na presente amostra a dimensão temporal de presente hedonista apresentou valores ligeiramente superiores ao esperado, o que poderá fazer-nos supor que a *exploração* identitária neste grupo de adolescentes poderá não estar a alcançar a qualidade desejável, no sentido de permitir traçar cenários futuros no domínio vocacional (os resultados demonstram uma associação negativa entre o *presente hedonista* e a dimensão temporal de futuro).

Os estudos (Luyckx et al., 2008) demonstram que uma orientação moderada para o presente hedonista é positiva, na medida em que não permite a acomodação excessiva a normas, expectativas e prescrições outorgadas por outros significativos (e.g., pais, escolas, que assumem o papel de reforçar a necessidade de traçar objectivos, aspirações e cenários futuros) permite que os adolescentes se envolvam na busca pessoal da sua identidade. Previne a formação de um estilo de identidade normativo (característico de indivíduos que se apoiam maioritariamente em fontes de segurança externas para construir o seu sentimento de identidade e suprimem o comportamento de exploração) e promove um estilo moratório de identidade (elevados níveis de exploração e baixos níveis de compromisso). A predominância desta dimensão temporal na amostra poderá significar que uma parte significativa dos adolescentes da amostra se encontram num período de intenso envolvimento na exploração de novas e variadas experiências e que o motor dessa exploração poderá ser uma certa avidez pelas recompensas imediatas que possam desfrutar (Boniwell & Zimbardo, 2004; Zimbardo, 2002 cit. in Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2013). Boniwell e Zimbardo (2004) referem que as pessoas orientadas excessivamente para o *presente hedonista* correm o risco de cair em tentações que podem desencadear adições, acidentes e fracassos em diversos níveis. Este facto parece não verificar-se na presente amostra, uma vez que a predominância da dimensão de *presente hedonista* não alcança globalmente valores tão extremos.

A perspectiva temporal de *passado negativo* demonstrou relacionar-se negativamente com o *compromisso* vocacional e com a *satisfação com a vida* e não apresentou relações significativas com o processo de *exploração* vocacional, confirmando parcialmente a hipótese inicial (H1.5). A literatura considera que adolescentes que se centram preferencialmente no *passado negativo* apresentam uma versão traumática, aversiva e pessimista do seu passado, demonstrando simultaneamente dificuldades em organizar uma visão coerente do *futuro* (Berzonky, 2003; Berzonsky & Niemeyer, 1994). Apresentam, ainda, níveis baixos de *satisfação com a vida*, traduzidos em sentimentos de baixa auto-estima, ansiedade e depressão (Zimbardo & Boyd, 1999). O facto de os adolescentes que exibem esta perspectiva temporal demonstrarem um baixo investimento no *compromisso* vocacional e baixos níveis de *satisfação com a vida*, poderá indicar que o trabalho de definição identitário está a ser acompanhado de sentimentos de confusão, incerteza e indecisão (Vondracek et al., 1995). Na ausência de um conjunto claro de valores, crenças e prioridades que os definam, adolescentes como uma perspectiva temporal de *passado negativo* tendem a

centrar-se mais fortemente no imediatismo de *presente hedonista* ou do *presente fatalista*, como comprovam inclusivamente os resultados. Estamos portanto de acordo com os trabalhos de autores como Luyckx e colaboradores (Luyckx et al., 2010), que consideram que estes jovens tendem a basear o seu trabalho de auto-definição em considerações imediatas e externas, tais como a reputação ou as impressões dos outros, não enfrentado verdadeiramente um trabalho de definição identitária nos vários domínios da sua vida.

Na presente amostra, a expressão da perspectiva temporal de *passado negativo* foi baixa, mas revelou-se significativa entre os adolescentes que já reprovaram ao longo do seu percurso escolar. Analisando este resultado, poderemos supor que uma centração preferencial no *passado negativo* durante a adolescência, aliada a uma baixa satisfação com a vida, poderá influenciar negativamente o desempenho escolar. Poderia ser importante, em investigações futuras, analisar o papel da vinculação e das experiências afectivas passadas na construção de uma perspectiva temporal de *passado negativo*.

Em suma, os resultados apresentados parecem confirmar que a construção da identidade vocacional e a perspectiva temporal são processos interdependentes que se reforçam mutuamente ao longo do desenvolvimento e em particular no período da adolescência. Verificou-se que os resultados obtidos são concordantes com investigações recentes que estudaram a relação entre estes dois constructos e que alcançaram conclusões similares (Laghi et al., 2013; Luyckx et al., 2010; Shirai, Nakamura, & Katsuma, 2012). A introdução da componente cognitiva do bem-estar subjectivo, a *satisfação com a vida*, constituiu uma novidade em relação ao estudos conhecidos e permitiu obter novos dados em relação ao tema em investigação. De acordo com Shterjovka e Leshkovska (2013), o julgamento subjectivo do bem-estar individual e da satisfação com a vida depende da orientação temporal que os indivíduos transportam consigo, nas suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o tempo é em si mesmo um instrumento que permite dar um significado e um sentimento de continuidade à vida, aspecto que é fonte de bem-estar. Para o nosso estudo, a *satisfação com a vida*, reportada pelo próprio adolescente, funcionou como um bom indicador para avaliar os julgamentos subjectivos de bem-estar que estão associados quer à construção da identidade, quer às diferentes perspectivas temporais em análise.

A perspectiva temporal e a construção da identidade vocacional são processos fortemente influenciados pelos contextos e pelos ambientes que alicerçam o

desenvolvimento dos adolescentes (Bronfenbrenner, 1989 cit. in Schwartz, 2001). A família, a escola, o grupo de pares, a actividade profissional das figuras parentais, a conjuntura económica do microssistema familiar, a situação de emprego de um país, são alguns dos contextos primordiais que moldam o desenvolvimento individual dos adolescentes. Foi com base neste pressuposto que surgiu a segunda hipótese do nosso estudo, a qual avaliou o impacto de aspectos socio-demográficos na perspectiva temporal e na formação da identidade vocacional.

Perante a hipótese que o sexo dos adolescentes poderia influenciar os níveis de *exploração* e *compromisso* vocacionais, o presente estudo revelou que o grupo de adolescentes do *sexo feminino* investe de forma mais significativa na *exploração* vocacional do que os adolescentes do *sexo masculino*. A hipótese H2.1 foi confirmada. Estes resultados corroboram os resultados de outros estudos que verificaram que adolescentes do *sexo feminino* atribuem maior valor às actividades de *exploração do self* e do meio que os adolescentes do *sexo masculino* (Taveira et al., 1998; Taveira, 2001).

No que concerne ao *compromisso*, o estudo não revelou diferenças significativas entre *sexo masculino* e *sexo feminino*, não confirmando a hipótese H2.2. Na realidade, os estudos que existem na literatura não são consensuais nesta matéria. Alguns autores consideram que os rapazes são mais decididos na tomada de decisão vocacional (Millard, Habler, & List, 1984 cit. in Santos, 2007), apresentando níveis menos elevados de ansiedade antecipatória, em relação às raparigas (Taveira, 2001). Outros autores consideram que o grau de certeza com que as raparigas se comprometem com uma escolha vocacional é superior aos rapazes (Dorr & Lesser, 1980 cit. in Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Gonçalves, 2006). Num estudo de Walker e Tracey (2012), os autores verificaram que as adolescentes do sexo feminino se encontram mais preparadas para tomar decisões vocacionais do que os adolescentes do sexo masculino, uma vez que planeiam mais as opções com que se pretendem comprometer. No entanto, os autores apresentam algumas reservas sobre este tema, uma vez que o facto de as raparigas apresentarem um planeamento mais complexo, não significa necessariamente uma maior confiança na capacidade de realizar escolhas vocacionais.

No que respeita à perspectiva temporal, verificaram-se diferenças significativas entre os dois sexos. Os indivíduos do *sexo feminino* demonstraram estar mais orientadas para o *futuro* que os do *sexo masculino*, enquanto os últimos demonstraram estar mais orientados para o *presente fatalista*. Estes resultados vão de encontro a outros estudos que investigaram relações entre o sexo e a perspectiva temporal (Gjesme, 1983). Os

estudos de Gjesme (1983) demonstraram que adolescentes do sexo feminino com elevados níveis de perspectiva temporal de futuro estabelecem mais objectivos a longo prazo (aproximadamente um ano). A hipótese H2.3 foi, deste modo, confirmada.

O *ano de escolaridade*, constitui uma outra variável que, segundo as nossas reflexões, poderia determinar diferenças ao nível da *exploração* e do *compromisso* vocacional e da *perspectiva temporal*. Era de esperar que ao longo do ensino secundário, em que os contextos de vida dos adolescentes se vão complexificando, os adolescentes pudessem ir explorando cada vez mais, com o objectivo de antecipar e implementar decisões vocacionais mais específicas e maduras. Era também de esperar que no 12º ano, o ano que antecipa uma escolha mais definitiva de um curso universitário ou de um rumo profissional, os adolescentes revelassem níveis mais elevados de compromisso vocacional. No entanto, nenhuma destas hipóteses foi verificada no presente estudo. A hipótese em estudo não se confirmou (H2.4).

Existem, no entanto, outros estudos na literatura que apresentaram resultados diferentes. Um estudo de Taveira, Silva, Rodriguez e Maia (1998) encontrou diferenças nas atitudes e comportamentos de exploração entre os alunos do 9º ano e do 12º ano. Os autores concluíram que as percepções de empregabilidade, embora favoráveis, demonstram ser menos positivas nos adolescentes do 12º ano do que nos adolescentes do 9º ano. Já ao nível do 9º ano, os adolescentes reportaram que a exploração neste período lhes havia trazido mais ganhos em termos da exploração do *self* e do ambiente, do que os seus pares do 12º ano. No final do 9º e do 12º anos é sabido que os adolescentes têm que realizar imperativamente escolhas vocacionais. No 9º ano, a área de estudo em que pretendem prosseguir a sua educação. No 12º ano, o ingresso no ensino superior ou a entrada no mercado de trabalho. De acordo com os autores, ao nível do 12º ano, altura em que os adolescentes estão na fase da pré-implementação de uma escolha mais específica, poderão perceber mais barreiras (realistas ou não) para identificar as suas preferências vocacionais. Um estudo realizado por Gonçalves (2006) também teve como objectivo estudar o desenvolvimento vocacional dos adolescentes do 9º ao 12º ano de escolaridade. A autora, à semelhança de Taveira, Silva, Rodriguez e Maia (1998), encontrou diferenças na exploração e no compromisso vocacional entre os adolescentes a frequentarem o 9º ano e o 12º ano de escolaridade, com os primeiros a pontuarem valores mais elevados de *compromisso* e *exploração* vocacional do que os segundos. De acordo com os seus resultados, esta observação justifica-se pelo facto dos adolescentes no 9º ano estarem a atravessar o período da

moratória psicossocial que lhes permite que ensaiem os primeiros passos na construção da identidade. No estudo que realizou, ficou claro que estes primeiros projectos realizados pelos adolescentes no 9º ano acabariam posteriormente por ser reformulados (redefinição dos objectivos vocacionais) no ensino secundário com a entrada no 10º ano, sendo de esperar que ao nível do 12º ano encontrassem uma resolução final. Contudo, a autora verificou nos seus resultados um decréscimo dos níveis de compromisso ao nível do 12º ano, em comparação com o 9º ano e explicou este facto invocando a maior complexidade cognitivo-emocional e a maior autonomia que é alcançada neste período. A este nível os compromissos abandonam o seu simplismo e experimentalismo e assumem formas mais complexas e específicas, acompanhando a crescente maturidade vocacional alcançada pelo adolescente.

Ao nível da relação entre a *perspectiva temporal* e *ano de escolaridade*, verificaram-se diferenças entre os dois grupos: adolescentes a frequentar o *12º ano* demonstraram estar mais orientados temporalmente para o *futuro*, do que os adolescentes a frequentar o *10º ano* e o *11º ano*, que estão mais orientados para o *presente fatalista*. Ao nível do *12º ano* é esperado que os adolescentes apresentem objectivos de futuro mais definidos, uma vez que estão num período de antecipação de uma mudança para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. No entanto, uma orientação temporal para o *futuro* ao nível do 12º ano não parece determinar necessariamente que os adolescentes estejam a investir mais no processo de construção da sua identidade vocacional (*exploração* e *compromisso*). Isto poderá estar relacionado com o que mostrou Taveira, Silva e Rodriguez (1998), que neste período os adolescentes podem percepcionar mais barreiras (internas e externas) perante uma escolha vocacional que tem um carácter mais específico e definitivo como é a do final do 12º ano.

No que concerne a variação da *exploração*, do *compromisso* vocacional e da *perspectiva temporal* em função do *agrupamento escolar*, os resultados demonstraram que os adolescentes do grupo de Humanidades/Economico-social exploram mais que os adolescentes a frequentar os cursos Profissionais. Estes resultados corroboram parcialmente os encontrados noutras investigações. Borges (2001) num estudo sobre os estilos de interacção familiar e os projectos de vida dos adolescentes, verificou que os adolescentes a frequentarem os agrupamentos de Económico-social, de Científico-Natural e os Cursos Profissionais demonstraram níveis de *exploração* mais baixos que os adolescentes a frequentar os agrupamentos de Humanidades e de Artes. No que

respeita ao compromisso, no presente estudo não se verificaram diferenças entre os agrupamentos em função do compromisso, pelo que a nossa hipótese de partida (H2.5) não se confirmou. No estudo supra-citado Borges (2001) concluiu que os adolescentes do agrupamento de Económico-Social e de Artes (não incluído nesta amostra) são aqueles que apresentam níveis de compromisso mais elevados, por comparação aos adolescentes do agrupamento Científico-Natural, que apresentam níveis de compromisso mais baixos. A autora sublinha que, apesar dos adolescentes do agrupamento Científico Natural valorizarem mais a tomada de decisão, este facto não se traduz necessariamente num mecanismo facilitador do nível de comprometimento (Borges, 2001) e aponta como causa possível o facto de se tratar de uma área muito competitiva, conduzindo os sujeitos a defenderem-se do elevado nível de incerteza face ao futuro através da não assunção de compromissos claros.

Por último, no que respeita às diferenças entre os *agrupamentos* em estudo em função da perspectiva temporal, verificaram-se diferenças significativas nas perspectivas temporais de *futuro* e de *presente hedonista*. Os resultados demonstraram que os jovens a frequentar o agrupamento de *Científico-Natural* encontram-se mais orientados para o *futuro*, em comparação com os jovens a frequentar o agrupamento de *Humanidades/Económico-Social* e os cursos *Profissionais* (estes últimos não apresentam diferenças significativas entre eles). Por sua vez, os adolescentes a frequentarem os cursos *Profissionais* demonstraram estar mais orientados para o *presente fatalista*, que os adolescentes a frequentar o agrupamento de *Humanidades/Económico-social* e o agrupamento de *Científico-Natural*. Os resultados vão de encontro ao esperado, no que diz respeito à relação entre o agrupamento *Científico-Natural* e a perspectiva temporal de *futuro*. A hipótese de partida (H2.6) confirmou-se. Embora não tenhamos encontrado na literatura estudos que nos permitissem comparar estes resultados, era convicção nossa que os adolescentes do agrupamento *Científico-Natural* apresentassem um perfil de competências característico de sujeitos com uma perspectiva temporal de futuro: capacidade de abstracção, planeamento e capacidade de predição de consequências futuras elevadas. Relativamente à relação encontrada entre os cursos *Profissionais* e a perspectiva temporal de *presente fatalista*, é um resultado de interesse para o nosso estudo. Os adolescentes que se centram excessivamente no *presente fatalista* apresentam, por definição, uma capacidade de auto-controlo e de auto-regulação mais baixa, sustentando a crença que a vida está destinada a ser vivida de determinada maneira,

independentemente do que possa ser feito para a mudar (Zimbardo & Boyd, 1999). De acordo com Ortuño, Paixão e Janeiro (2013) falham na capacidade de abstracção e na antecipação das consequências futuras. A intervenção vocacional como estes adolescentes torna-se fundamental para promover a iniciativa, a autonomia e a competência na exploração do meio e do *self* (Taveira, 2001).

Ainda no domínio escolar, foi nosso objectivo perceber se os níveis de *exploração* e *compromisso* vocacional e a *perspectiva temporal* estão relacionados com a *retenção académica*. Os resultados revelaram que não existem diferenças significativas entre os adolescentes que *reprovaram* e *não reprovaram* no nível de *exploração* e do *compromisso* vocacional. Partindo do pressuposto que a experiência de retenção escolar surge associada a um baixo desempenho académico, a sentimentos de fracasso, a níveis de motivação e auto-eficácia diminuídos, bem como a uma baixa auto-estima era de esperar que adolescentes que apresentassem este perfil investissem menos na *exploração* e no *compromisso* vocacional. No entanto essa hipótese (H2.7) não se confirmou.

Já no que toca à perspectiva temporal, os adolescentes que *nunca reprovaram* demonstraram estar mais orientados para o *futuro*, enquanto os que já *reprovaram*, como foi dito mais atrás, demonstraram uma orientação mais acentuada para o *passado negativo*. Este resultado era expectável, porque tal como já foi explicado neste capítulo, adolescentes com uma perspectiva temporal de *passado negativo* apresentam uma representação negativa e conflitual do passado, associada a sentimentos de arrependimento, falha e abuso (Zimbardo & Boyd, 1999) o que deverá interferir na consolidação de competências psicossociais, cognitivas e emocionais que são essenciais quer ao rendimento académico, quer ao trabalho de construção da identidade vocacional.

Um dos resultados que se revelou importante neste conjunto de análises efectuadas foi o da relação entre a *Perspectiva Temporal*, as *variáveis identitárias* e a *existência de uma ocupação profissional a tempo parcial* na vida dos adolescentes, em representação do seu nível de socialização com o mundo do trabalho. Vários estudos têm-se debruçado sobre a importância das actividades extracurriculares formais e informais no processo de exploração vocacional durante a adolescência. Super (1980, cit. in Vondracek & Skorikov, 1997) por exemplo, sublinhou a importância das experiências e dos papéis assumidos pelos adolescentes nestas experiências na preparação para papéis da vida adulta. Holland (1985, cit. in Vondracek & Skorikov,

1997) demonstrou que as motivações, os interesses e as características de personalidade envolvidas nas escolhas das actividades extracurriculares são as mesmas que conduzem à escolha de uma preferência ocupacional entre o final da adolescência e o início da vida adulta. O nosso objectivo, no entanto, foi outro. Pretendíamos avaliar o contributo das experiências laborais a tempo parcial ou dos designados “trabalhos de Verão” na construção dos projectos vocacionais dos adolescentes. Os resultados obtidos revelaram que estas primeiras experiências laborais não demonstraram um impacto significativo na *exploração* e na tomada de decisão (*compromisso*), não corroborando a nossa hipótese de partida (H2.8). De facto, os resultados dos estudos que existem nesta área são controversos. Alguns consideram que as ocupações profissionais a tempo parcial, com um número de horas moderado, podem ter um efeito positivo para o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Mortimer et al., 1991, cit. in Vondracek, 1994). Esses estudos demonstram por exemplo, que um número moderado de horas de trabalho (1 a 10 horas por semana) promovem sentimentos de auto-eficácia e competência nas adolescentes do sexo feminino, enquanto nos adolescentes do sexo masculino contribuem para diminuir o nível de participação em comportamentos problemáticos em contexto escolar. Outros estudos, por outro lado, consideram que os trabalhos a tempo parcial possuem um efeito pernicioso no adolescente, sobretudo quando a carga horária é elevada (Steinberg & Dornbush, 1991, cit. in Vondracek, 1994). Nesse caso, os resultados concluem a sua associação a comportamentos desviantes (Greenberger & Steinberg, 1986 cit. in Vondracek, 1994), baixo desempenho escolar (Mortimer & Finch, 1986 cit. in Vondracek, 1994) e consumo mais frequente de substâncias como drogas e álcool (Bachman, Bare, & Frankie, 1986, cit. in Vondracek, 1994). Skorikov e Vondracek (1997) referem mesmo, que a maior parte dos trabalhos a tempo-parcial disponíveis para os adolescentes do ensino secundário apresentam um baixo, ou mesmo nulo, valor exploratório e que o desenvolvimento vocacional é influenciado maioritariamente pelas experiências vividas em contexto escolar. O que é facto é que foram detectadas diferenças significativas na perspectiva temporal entre o grupo de adolescentes que já revelou ter tido uma experiência de trabalho a tempo parcial e o grupo de adolescentes que nunca teve. Especificamente, os primeiros demonstraram ter uma perspectiva temporal de futuro menos elevada que os segundos, o que vai de encontro aos estudos que demonstram o efeito negativo deste tipo de experiências não escolares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

Por último, avaliámos o impacto de algumas variáveis familiares no processo de construção identitária e na perspectiva temporal. Começamos por avaliar a influência das *habilidades literárias da figura materna na exploração e no compromisso vocacional*, bem como na *perspectiva temporal*. Os resultados gerados não demonstraram diferenças significativas entre os adolescentes em função desta variável, quando era esperado que habilidades literárias superiores da figura materna tivessem uma influência positiva nos valores da *exploração* e da perspectiva temporal de *futuro*. A hipótese (H2.9) não foi confirmada. Um estudo realizado por Borges (2001) revelou, pelo contrário, que a *exploração* é suportada sobretudo pela figura materna. De acordo com a autora, a mãe demonstra desempenhar um papel facilitador deste processo, ao passo que a figura paterna parece exercer um papel mais impulsionador da tomada de decisão (diferente de ser impulsionador do nível de *compromisso*, como a autora distinguiu). Uma mãe com habilidades literárias elevadas, para além da qualidade da estimulação cognitiva e cultural que está em condições de oferecer à criança ao longo do seu desenvolvimento, na adolescência é de esperar que exerça um papel facilitar do acesso a mais informação sobre o mundo escolar e profissional e que gere expectativas mais elevadas quanto ao desempenho e ao rumo profissional do adolescente. Os estudos mostram que os adolescentes provenientes de famílias com um estatuto socio-cultural mais elevado, o qual se encontra directamente relacionado com o tipo de profissão exercida pelos pais e as suas habilidades académicas, valorizam e promovem um envolvimento mais sustentado em actividades extracurriculares de exploração do meio e desenvolvem processos de exploração vocacional de âmbito mais alargado (Taveira, 2001). Outros estudos revelam que o desinteresse e o abandono escolar dos adolescentes encontram-se fortemente associados às baixas habilidades literárias das figuras de vinculação da criança, nas quais se incluem a mãe (Tacham, Fasch, & Carter, 1997 cit. in Marcus & Sander-Reids, 2001). Outras investigações, pelo contrário, não demonstraram nenhuma relação entre o nível educacional das figuras parentais e a identidade vocacional (Johnson et al., 1999). Os resultados não têm sido conclusivos quanto a este tópico. Teria interesse num trabalho de investigação futuro cruzar variáveis relacionais como a vinculação ou os estilos educativos, com as habilidades literárias da figura materna para compreender qual o peso da qualidade dos cuidados maternos e do nível educacional da mãe na formação da identidade vocacional.

Relativamente à *perspectiva temporal*, embora não tenhamos encontrado bibliografia relevante a relacionar as habilidades académicas com esta variável, seria

também de esperar que um nível educacional mais elevado da figura materna estimulasse o adolescente a compreender o valor do trabalho escolar como forma de alcançar objectivos académicos e vocacionais a longo prazo. Essa hipótese não se verificou (H2.9). Existem, contudo, estudos que mostram que é a escola, como contexto que se encontra predominantemente direccionado para uma perspectiva temporal de *futuro*, que poderá assumir este papel importante de conduzir indivíduos mais orientados para o *presente*, a adoptar uma perspectiva temporal de *futuro* (Laghi et al., 2010). Talvez porque as tarefas escolares permitem aos adolescentes trabalhar competências cognitivas essenciais à construção de uma perspectiva temporal de futuro. São elas: a capacidade de olhar para além de tarefas e obstáculos actuais, a capacidade de planeamento do futuro de modo a alcançar metas e objectivos traçadas, a capacidade para resolver problemas, a capacidade de adquirir uma percepção realista dos recursos cognitivos, das habilidades e das forças. De acordo com Ortuño, Paixão e Janeiro (2013) é a partir deste exercício de abstracção das gratificações imediatas que o indivíduo pode vislumbrar um futuro desejado, investindo os seus esforços em tarefas que podem não ser as mais satisfatórias no momento, mas que trarão uma maior recompensa futura.

Do cruzamento entre as variáveis psicológicas em estudo e a *situação profissional da figura materna*, verificámos existirem diferenças estatisticamente significativas na perspectiva temporal, o que não se verificou para a *exploração* e para o *compromisso* vocacional. A *exploração* demonstrou estar, contudo, no limiar da significância estatística ($p = .57$), tal como, o *passado positivo* ($p = .59$). Em ambos os casos seriam os adolescentes, filhos das mães empregadas, a apresentarem níveis mais elevados de *exploração* vocacional e uma perspectiva temporal de *passado positivo* mais acentuada. Deste modo, uma parte da hipótese inicial (H2.10) “adolescentes cujas figuras maternas empregadas apresentam níveis mais elevados de *exploração*” não se confirmou.

No que diz respeito à *perspectiva temporal* os resultados obtidos indicam que os adolescentes, filhos de *mães empregadas*, demonstraram estar mais orientados para o *futuro*, do que os seus pares, cujas figuras maternas estão numa *situação de desemprego* ou *inactividade profissional*. Já estes últimos, demonstraram estar mais orientados para uma perspectiva temporal de *presente fatalista*. Estes resultados são importantes, na medida em que permitem reflectir sobre o impacto do desemprego no contexto da família nuclear na construção de uma perspectiva temporal de futuro durante a

adolescência. E esse impacto tende a ser negativo, uma vez que tem como consequência elevar a centração no presente por parte destes jovens e diminuir a capacidade para imaginar cenários futuros. Estudos que relacionam o desemprego com o bem-estar subjectivo têm demonstrado que o trabalho remunerado preenche cinco funções psicossociais no bem-estar dos sujeitos: estrutura temporal, contacto social, objectivos colectivos, actividade regular e estatuto de identidade (Jahoda, 1982 cit. in Weckstrom, 2012). É assumido pela autora que o desemprego conduz a uma privação destas cinco funções, paralelamente à ausência de remuneração, o que possui um impacto nefasto no bem-estar psicológico. Outros estudos revelam que os indivíduos desempregados apresentam sintomas de depressão e baixos níveis de satisfação com a vida (Viinamäki, Koskela, & Niskanen, 1996, cit. in Weckstrom, 2012) e que a privação financeira restringe o exercício do sentimento de controlo pessoal (*personal agency*), dificultando a capacidade de olhar para o futuro, no sentido do planeamento de um estilo de vida mais satisfatório (Fryer, 1995 cit. in Weckstrom, 2012). Ezzy (1993, cit. in Weckstrom, 2012) considerou que a perda de emprego conduz a um sentimento de perda de identidade, deixando o indivíduo com dificuldades em encontrar uma identidade alternativa satisfatória, que lhe permita dar um novo significado e sentido à vida. Na família, os vários mecanismos através dos quais o desemprego afecta os membros familiares ainda permanecem pouco claros. No entanto, é sabido que o défice financeiro provocado pelo desemprego conduz a família à vivência de sentimentos de insegurança sobre o futuro, sentimentos de vergonha e a uma deterioração das relações de proximidade (Jonsson, 2001 cit. in Weckstrom, 2012). Alguns estudos reportam que as relações pais-filhos podem ser negativamente afectadas pelo desemprego (Donohue & Patton, 2001 cit. in Weckstrom, 2012). Perante os resultados destes estudos poderemos compreender melhor os motivos pelos quais os adolescentes que possuem a figura materna numa situação de desemprego estão mais centrados no presente fatalista. O universo familiar destes adolescentes poderá estar a debater-se com as adversidades psicológicas descritas, e se o desemprego da figura materna for de longa duração (informação que não dispomos) é de pressupor que o impacto negativo possa ser maior. Efectivamente, adolescentes com esta perspectiva temporal (*presente fatalista*) tendem a apresentar sintomas de agressividade, ansiedade e depressão (Zimbardo & Boyd, 1999). Demonstram ser menos preocupados com o futuro, revelam um baixo controlo do *eu*, menos energia e uma baixa auto-estima (Zimbardo & Boyd, 1999). De acordo com Ortuño, Paixão e Janeiro (2013) apresentam uma atitude de derrota, desamparo e

desesperança perante a vida, o que se reflecte num baixo investimento académico. Demonstram, ainda, ser adolescentes menos conscientes, menos estáveis emocionalmente e menos felizes (Zimbardo & Boyd, 1999). No presente estudo contudo, não encontramos uma relação significativa entre a *satisfação com a vida* dos adolescentes e a *situação profissional da figura materna*. Para terminar esta análise, podemos referir apenas que há estudos que, pelo contrário, apresentam alguns efeitos benéficos do desemprego, como a maior disponibilidade para dar atenção à vida familiar (Goul Andersen, 2002 cit. in Weckstrom, 2012). Esses estudos sugerem que o impacto do desemprego depende mais da realidade pré-existente da família, nomeadamente dos seus recursos financeiros (Forssen & Hakovirta, 1999 cit. in Weckstrom, 2012) e das estratégias para lidar com os danos e com os desafios do desemprego (Ervasti, 2002/2004 cit. in Weckstrom, 2012) do que da situação de desemprego em si mesmo. Depende, ainda, da capacidade dos indivíduos para encontrarem na esfera familiar uma fonte alternativa e significativa de redefinição identitária (Weckstrom, 2012).

Em síntese, verificámos que a maioria das variáveis socio-demográficas em estudo demonstraram influenciar significativamente a *perspectiva temporal* dos adolescentes, à excepção das *habilitações literárias da figura materna*. O nível de *exploração vocacional* demonstrou apenas ser influenciado pelo *sexo* e pelo *agrupamento escolar* frequentado, enquanto o *compromisso* apresentou evidências significativas de ser influenciado de forma negativa pela *experiência de retenção académica*. As variáveis sociodemográficas que demonstraram não influenciar significativamente o processo de construção da identidade vocacional foram as seguintes: o *ano de escolaridade frequentado*, a *experiência de retenção escolar*, a *existência de uma ocupação profissional a tempo parcial*, as *habilitações literárias* e a *situação profissional da figura materna*.

Após a análise das variáveis psicológicas e das variáveis socio-demográficas em estudo, considerámos pertinente avaliar quais as variáveis que possuíam um impacto mais expressivo para a predição da *satisfação com a vida*. Não considerámos para este procedimento as variáveis sociodemográficas, uma vez que verificámos, nas análises anteriores, que estas não influenciaram significativamente a variação da *satisfação com a vida*. A regressão múltipla hierárquica permitiu-nos obter resultados muito significativos: ambos os blocos introduzidos revelaram predizer a variação da *satisfação com a vida* em cerca de 35.6%, sendo que a perspectiva temporal previu sensivelmente

30% da variação da variável supracitada, enquanto as variáveis identitárias previram cerca de 5.6%. A *perspectiva temporal* assumiu, deste modo, uma predição predominante da *satisfação com a vida*, confirmando a nossa hipótese de partida (H3).

Considerando individualmente os preditores em análise, foram as dimensões temporais de *passado negativo*, de *passado positivo* e o *compromisso* que apresentaram um impacto mais expressivo na variância da *satisfação com a vida*. A leitura destes resultados permitiram-nos concluir que os adolescentes com uma perspectiva temporal de *passado negativo* tendem a apresentar níveis baixos de *satisfação com a vida*, enquanto os adolescentes que exibem uma perspectiva temporal de *passado positivo* apresentam tendencialmente níveis mais elevados de *satisfação com a vida*. Estas evidências são concordantes com as apresentadas por outras investigações. Kazakina (1999, cit. in Kazakina, 2013) nos seus estudos demonstrou que um dos fortes preditores da *satisfação com a vida* é a dimensão de *passado positivo*. Nesta mesma linha, outros autores consideraram que o desenvolvimento de uma visão positiva e significativa do *passado* se encontra directamente relacionada com elevados níveis de bem-estar e de saúde mental e com uma diminuição de sentimentos de desesperança, de sintomas de ansiedade e depressão (Westerhof, Bohlmeijer, & Webster, 2010 cit. in Desmyter & Raedt, 2012). De acordo com Shterjovska e Lehkovska (2013) ter um *passado* alicerçado em memórias positivas e prazerosas é uma fonte potencial de significado para a vida durante a adolescência. É sobre a memória das interacções calorosas vividas no passado com as figuras de referência (e.g., família, educadores e amigos) que os adolescentes constroem a sua percepção de satisfação com a vida e o seu sentimento de continuidade identitária. A perspectiva temporal de *passado negativo*, de acordo com diversos estudos (Drake et al., 2008; Zimbardo & Boyd, 1999), tem demonstrado relacionar-se negativamente com a *satisfação com a vida*, à semelhança do que observamos no presente estudo. Investigações têm revelado que uma orientação predominante para o passado negativo poderá apresentar consequências negativas para a formação da identidade (Rappaport, Enrich, & Wilson, 1985 cit. in Lima, 2013) e para a satisfação com o *self* (Braley & Freed, 1971 cit. in Lima, 2013). A orientação para o *passado negativo* parece estar associada com a vivência de acontecimentos traumáticos (Holman & Silver, 1998 cit. in Lima, 2013) e a narrativas depressivas e rumanitas, que demonstram que os indivíduos se encontram mais imersos num *passado* percebido como não satisfatório (Habermas, Ott, Schubert, Schneider, & Pate, 2007 cit. in Lima, 2013).

Foi o *compromisso* identitário que revelou ser o maior preditor da *satisfação com a vida* na adolescência. De acordo Borges (2001) o *compromisso* refere-se à opção tomada pelo sujeito face às oportunidades contextuais e às preferências pessoais numa série de domínios ou áreas da vida, implicando a atribuição de uma direcção ao percurso individual. A ausência de *compromissos* impossibilita a actualização ou auto-realização do sujeito no meio social em que está inserido e, como tal, a formação de um sentimento de identidade coeso e consistente (Borges, 2001). Deste modo, a capacidade para estabelecer *compromissos* vocacionais durante a adolescência encontra-se directamente associada a uma boa auto-estima, a níveis elevados de *satisfação com a vida* e de competência (Meeus, Iedema, Helsen, & Vollebergh, 1999; Skorikov & Vondracek, 2007; Vondracek, 1994) e a uma elevada coesão identitária. O encontro da estabilidade vocacional durante este período dependerá do grau de consistência na definição dos autoconceitos e do grau de clareza atingido na definição das escolhas e objectivos ocupacionais (Super, 1990 cit. in Nauta & Kahn, 2007). Os indivíduos que permanecem com elevados níveis de indecisão vocacional poderão vir a experimentar ao longo do tempo sentimentos de ansiedade, instabilidade (Tokar, Fisher, & Seaworth, 1988 cit. in Creed, Prideaux, & Patton, 2005) e depressão (Saunders, Peterson, Sampson, & Reardon, 2000).

Em síntese, a *perspectiva temporal* demonstrou assumir um valor adicional relativamente às *variáveis identitárias*, na predição da *satisfação com vida*. Os preditores que demonstraram contribuir com mais impacto para a elevação da *satisfação com a vida* foram a dimensão temporal de *passado positivo* e a variável identitária de *compromisso* vocacional.

Os resultados apresentados por este estudo devem ser considerados no contexto de várias limitações metodológicas e empíricas. Em primeiro lugar, os resultados obtidos a partir da PIP-GIDS (2001) não permitem ser interpretados como indicadores do estatuto de identidade global dos adolescentes. Dois motivos contribuem para tal: não têm em conta o historial de exploração e de compromisso realizados no passado; o conceito de exploração subjacente ao PIP-GIDS não corresponde inteiramente ao conceito de exploração utilizado por Marcia. Os estatutos de identidade, tal como concebidos por este autor, dar-nos-iam indicações mais precisas sobre a caracterização do processo de construção da identidade vocacional do sujeito na adolescência. Em futuras investigações poderá, contudo, calcular-se o montante de exploração e de compromisso vocacional apresentado pelos adolescentes no momento presente, à semelhança do que

fez Borges (2001) criando categorias: compromisso alto/exploração baixa; compromisso baixo/exploração alta; compromisso alto/exploração baixa; compromisso baixo/exploração baixa.

Em segundo lugar, a presente investigação estudou as diferentes orientações temporais separadamente, o que não permitiu estabelecer relações entre a formação da identidade no domínio vocacional e o constructo da perspectiva balanceada de tempo. Recordamos que a perspectiva balanceada de tempo é característica de indivíduos que pontuam valores moderados a elevados na dimensão de *passado-positivo*, valores moderados na dimensão de *presente hedonista* e valores elevados na dimensão de *futuro*. Teria interesse em futuros trabalhos de investigação estudar a relação entre estes dois constructos.

Em terceiro lugar a escolha da amostra circunscreveu-se a uma zona geográfica específica, facto este que não permite a generalização dos resultados a toda a população adolescente a frequentar o nível secundário. O facto de a amostra ter sido recolhida numa única zona geográfica e maioritariamente urbana, com características socio-económicas e culturais muito específicas, condiciona a generalização dos resultados a adolescentes com outros contextos culturais e educacionais. Em investigações futuras era importante replicar este estudo numa zona predominantemente rural, em que os indivíduos enfrentam outro tipo de barreiras externas à construção da sua identidade vocacional.

Em quarto lugar, a técnica de amostragem utilizada neste estudo foi não probabilística, por conveniência. Este tipo de amostragem, que se baseia na avaliação de indivíduos que estão disponíveis num determinado momento e local preciso, acaba também por constituir uma limitação ao estudo. Primeiro, porque pode acarretar alguns riscos como o enviesamento, não permitindo que a amostra seja representativa (Fortin, 2003); segundo, impede a extrapolação dos resultados para o universo da população. Em quinto lugar, toda a informação recolhida sobre os processos de desenvolvimento da identidade vocacional, de perspectiva temporal e de satisfação com a vida foi recolhida exclusivamente através de questionários de auto-relato. O facto de basearmos a análise dos dados numa única fonte de informação poderá condicionar os resultados obtidos.

Por último, a investigação sendo não experimental tem um carácter correlacional, o que pode constituir também um obstáculo ao estudo, na medida em que o objectivo deste *design* se centra na observação de indivíduos ou na análise de relações entre variáveis (sua força e direcção) e apoia-se em bases teóricas e/ou empíricas anteriores.

Esse facto não permitiu chegar a conclusões directas do tipo causa-efeito, na medida em que nos era impossível manipular as variáveis consideradas neste estudo, sendo difícil controlar as fontes de erro que pudessem surgir (Fortin, 2003; Kerlinger, 1986).

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de investigação teve como objectivo analisar a relação entre a formação da identidade e a perspectiva temporal numa amostra de jovens no período da adolescência tardia. Para esse efeito, foi seleccionado para estudo um domínio específico da identidade, a identidade vocacional, sem contudo se perder de vista que a identidade constitui um todo que faculta a estabilidade ao longo de uma variedade de contextos e situações (Jansz, 1995).

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciaram que a *perspectiva temporal* e a *satisfação com a vida* assumem um papel importante no modo como os indivíduos são capazes de *explorar* e de se *comprometer* com as suas opções vocacionais no final da adolescência. Analisando o padrão de resultados obtidos podemos considerar que existem três dimensões da perspectiva temporal que facilitam o trabalho de construção identitário: a perspectiva temporal de *futuro*, a perspectiva temporal de *passado positivo* e a perspectiva temporal de *presente hedonista* (apesar deste último ter apresentado na amostra em estudo valores ligeiramente mais elevados do que o esperado, quando deveriam ser moderados). Estas são estruturas temporais de pensamento que promovem o investimento na *exploração* do *self* e do ambiente, fundamental para o processo de escolha vocacional no período da adolescência tardia. A orientação para o *futuro* demonstra, contudo, ser a única estrutura temporal que facilita a tomada de decisão vocacional (*compromisso*) neste período. Isto significa que promove o envolvimento efectivo (*compromisso*) com um leque de escolhas e interesses vocacionais que o adolescente selecciona como prioritários e percebe como satisfatórios (promove níveis elevados de satisfação com a vida).

Duas dimensões da perspectiva temporal poderão dificultar a construção de uma identidade vocacional coesa durante o período do final da adolescência: a perspectiva temporal de *passado negativo* e de *presente fatalista*. Os adolescentes que têm interiorizadas estas estruturas temporais revelaram uma tendência para níveis baixos de *compromisso*. Isto significa que a nível *vocacional* apresentam uma baixa capacidade para formar uma representação clara e coerente dos seus interesses ocupacionais, de modo a implementar decisões de carácter mais definitivo nos contextos que os envolvem. De acordo com Erikson (1968/1967) da criação de um estrutura identitária

estável resulta a capacidade do indivíduo para se representar perante si próprio e o mundo exterior, mantendo o sentimento de continuidade e semelhança ao longo do tempo. A ausência da realização de *compromissos* impede a atribuição de uma direcção ao percurso individual e como tal, a formação de um sentimento de identidade coeso e consistente. Os baixos níveis de *satisfação com a vida* presentes nos adolescentes com uma perspectiva temporal de *passado negativo* reforçam a hipótese que esta orientação temporal dificulta a selecção de um conjunto de interesses vocacionais que presidam à formação de uma identidade vocacional percebida pelos mesmos como satisfatória.

A *perspectiva temporal* e a *identidade vocacional* são processos que têm em comum desenvolverem-se com base nas experiências que os indivíduos vivenciam nos seus contextos de vida. No presente estudo avaliámos o impacto de dois micro-contextos (família e escola) no modo como os adolescentes categorizam as suas experiências em marcos temporais e as integram na sua estrutura de identidade. Verificámos que todas as variáveis socio-demográficas recolhidas (sexo, ano de escolaridade, o agrupamento escolar, retenção escolar, existência de uma ocupação profissional a tempo parcial, situação profissional da figura materna) determinam diferenças no modo como os indivíduos estão mais orientados para o passado, para o presente ou para o futuro, à excepção das habilitações literárias da figura materna que demonstraram não ter qualquer influência.

Já no que respeita à construção da identidade, apenas algumas variáveis sociodemográficas demonstraram influenciar o processo de *exploração* (o sexo, o agrupamento escolar frequentado) e o *compromisso* (a experiência de retenção a académica). O processo de construção identitário revela, deste modo, ser menos sensível à influência do contexto do que a perspectiva temporal.

Por último, concluímos que a *perspectiva temporal* apresenta uma influência mais marcada na variação dos níveis de *satisfação com a vida* do que os processos subjacentes à construção identitária. As dimensões temporais de *passado positivo* e de *futuro* contribuem positivamente para elevar a *satisfação com a vida*, ao passo que o *passado negativo* contribui para a sua diminuição. No campo da identidade é o *compromisso* que influencia significativamente e positivamente a satisfação com a vida. Podemos concluir que a capacidade para os jovens realizarem escolhas identitárias bem definidas na área vocacional, bem como eventualmente se identificarem como essas escolhas e compromissos (Grotevant, 1987), constitui uma fonte privilegiada de *satisfação com a vida* durante o final da adolescência.

Apesar das limitações apresentadas pelo presente estudo, é da maior importância sublinhar que os resultados encontrados poderão ser úteis para construir programas de intervenção vocacional que permitam desenvolver nos adolescentes uma perspectiva balanceada de tempo, isto é, um sentimento de continuidade e conexão entre as memórias do passado, as experiências do presente e os objectivos de futuro.

Estes programas devem incluir estratégias de intervenção que permitam trabalhar os significados e as representações que os adolescentes transportam consigo sobre as suas experiências passadas. Actualmente a investigação reconhece que os antecedentes desenvolvimentais da formação da identidade vocacional se situam na infância. O processo exploratório de aprendizagem acerca do mundo do trabalho e o desenvolvimento da sua relação com a identidade vocacional (valores, interesses, aspirações) tem início logo nos primeiros anos de escolaridade. Deste modo, torna-se fundamental que os profissionais de orientação vocacional trabalhem com os adolescentes as narrativas que estes transportam consigo sobre este período, especialmente se estas estiverem emersas numa perspectiva temporal de passado negativo. A rememoração e a reconstrução do passado são fundamentais para os adolescentes elaborarem uma nova narrativa de vida em que a esperança e o optimismo na capacidade para alcançar objectivos vocacionais sejam progressivamente integrados. Da qualidade da elaboração desta nova narrativa – uma narrativa de natureza progressiva- dependerá o retomar de habilidades, recursos pessoais, planos e objectivos que ficaram suspensos por uma centração excessiva no passado.

Hoje existem evidências que ambas as narrativas progressivas e regressivas apresentadas pelos indivíduos reflectem atitudes individuais e comportamentos preferenciais por cada zona temporal (Laghi et al., 2013).

O processo de elaboração das narrativas progressivas é uma estratégia que envolve a crença de que os objectivos pessoais se irão sequencialmente concretizando por intermédio da progressão do tempo e dos acontecimentos (Lerner, 1984 cit. in Paixão, 1996). A sua elaboração implica essencialmente um intenso comportamento de exploração e uma atitude de abertura relativamente às experiências no presente (Blustein & Noumair, 1993 cit. in Paixão, 1996). Os programas de intervenção vocacional realizados em contexto escolar devem promover actividades estruturadas que favoreçam o envolvimento dos adolescentes na exploração de um leque alargado de interesses e papéis vocacionais, bem como o desenvolvimento de competências de auto-eficácia e de agência pessoal na resolução de problemas. O papel do psicólogo

vocacional será o de encorajar e motivar os adolescentes a desfrutarem das descobertas subjacentes ao processo exploratório, estimulando o gosto e o prazer hedonista (em níveis moderados) no envolvimento das tarefas. A finalidade desta actividade exploratória será a tomada de decisão e o compromisso vocacional, pelo que o psicólogo de orientação vocacional terá ainda o importante papel de auxiliar os adolescentes a reconhecer quais as áreas ocupacionais que se adequam mais ao seu perfil de competências e às suas características identitárias. Esta ponte entre a exploração no momento imediato e o futuro é fundamental para direccionar o desenvolvimento vocacional e impedir uma centração excessiva no presente.

O objectivo último de um programa de intervenção vocacional que tenha como finalidade reestruturar as perspectivas temporais dos adolescentes, será capacitá-los para pensar e planear o futuro. O estabelecimento de uma identidade vocacional implica a compreensão, o envolvimento e a resolução de cadeias de tarefas complexas, ambíguas e incertas que exigem dos adolescentes a construção e articulação de planos extensos de acção (Sibereisen, 1986 cit. in Paixão, 1996). O papel do psicólogo de orientação vocacional será o de organizar actividades que estimulem a capacidade dos adolescentes para planear e antecipar cenários hipotéticos a longo prazo, que estimulem o desempenho de novos papéis e a adaptação a situações caracterizadas por um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza. Estas actividades irão desenvolver nos adolescentes com perspectivas temporais de futuro restritas, estratégias de *coping* adequadas para enfrentar com mais confiança os problemas de resolução identitária. Esta confiança em torno do processo de desenvolvimento vocacional será materializada na crença de que os objectivos antecipados poderão ser efectivamente alcançados através do comportamento de planificação e esforço pessoal, bem como através da esperança no suporte e auxílio de outros significativos (Savickas, 1991 cit. in Ferrari, Nota, & Soresi, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. & Nettle, D. (2009). Time perspective, personality and smoking, body mass index and physical activity: an empirical study. *British Journal of Health Psychology, 14*, 83-105.
- Adams, G. R., & Marshall, S. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence, 19*, 1–14.
- Araújo, N. L. L. (2008). *Suporte Parental e Projectos Vocacionais em Adolescentes*. In IV Conferência do Desenvolvimento Vocacional/I Virtual: Investigação e Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Archer, S. L. (1989). The status of identity: reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence, 12*, 345-359.
- Aspinwall, L. G. (2005). The psychology of future-oriented thinking: from achievement to pro-active coping, adaptation and aging. *Journal of Personality, 71*, 629-666.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 63-81.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantages students: closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37* (4), 197-214.
- Berman, A. M., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., & Berman, S.L. (2001). The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence, 24*, 513-528.
- Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 413–428.

- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 267–281.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span : a process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds). *Advances in Personal Construct Theory* (pp. 155-186). Greenwich, CT:JAI.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality, 60*, 771-788.
- Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: the role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*, 654-655.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and coping strategies. Does commitment matter? *Identity, 3*, 131-142.
- Berzonsky , M. D., & Adams, G. R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental Review, 19*, 557-590.
- Berzonsky, M. D., & Niemeyer, G. J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation the moderating role of commitment, *Journal of Research in Personality, 28*, 425-435.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly, 41*, 174-184.
- Blustein, D. L. (1995). A context-rich perspective of exploration across life roles. *Career Development Quarterly, 45* (3), 260-274.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly, 41*, 260-274.

- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 196-202.
- Blustein, D. L., Ellis, M. E., & Devenis, L. D. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 342-378.
- Bohart, A. C. (1993). Emphasizing the future in empathy responses. *Journal of Humanistic Psychology, 33*, 12-29.
- Borges, M. G. (2001). *Estilos de Interação Familiar e Projectos de Vida dos Adolescentes*. Dissertação de doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bosma, A., & Kunnen, S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review, 21* (1), 39-66.
- Bosma, H. A. (1995). Identity and identity processes: What are we talking about? In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds). *The Self in European and North American Cultures: Development and Process* (pp. 5-17). NATO ASI Series, Kluwer Academic Publishers.
- Bowles, T. (2008). The relationship of time orientation with perceived academic performance and preparation for assessment in adolescents. *Educational Psychology, 28* (5), 551-565.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P.G. (2005). Time Perspective, health and risk taking. In A. Strahman, and J. Joireman (Eds.), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research and Applications* (pp. 85-107). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 122-125.

- Creed, P. A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 397-412.
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LOR-T: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment, 10*, 37-52.
- Côté, J. E., & Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review, 8*, 147-184.
- Daltrey, M. H., & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and Motor Skills, 58*, 719-725.
- Dawes, A., & Finchilescu, G. (2002). What's changed? The racial orientations of south African adolescents during rapid political change. *Childhood, 9* (2), 147-165.
- Desmyter, F., & Rudy, R. (2012). The relationship between time perspective and subjective well-being of older adults. *Psychologica Belgica, 52* (1), 19-38.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38, Perspectives on Motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment, 15* (1), 98-118.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, Ed., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125* (2), 276-302.
- Drake, L., Duncan, E, Sutherland, F., Abernethy, & C., Henry, C. (2008). Time Perspective and correlates of well-being. *Time & Society*, *17* (1), 47-61.
- Dunkel, C., & Sefcek, J. (2009). Eriksonian lifespan theory and life history theory: an integration using the example of identity formation. *Review of General Psychology*, *13* (1), 13-23.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Company: New York.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle: Areissue*. New York: Norton.
- Ferrari, F., Nota L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of an intervention to foster time perspective and career decidedness in a group of Italian adolescents. *The Career Development Quarterly*, *60*, 82-96.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, *56*, 380-404.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3^{ed.}) Loures: Lusociência.
- Frederickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality & Social Psychology*, *84*, 365-376.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, *65*, 14-38.

- Galinha, I. C., & Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de Bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Galinha, I. C. (2010). *Bem-estar Subjectivo: Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Lisboa: Placebo.
- Germeijs V., & Verschueren, K. (2007). High school students career decision making process: consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Germeijs V., & Verschueren, K. (2006). High school students career decision making process: a longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (2), 113-122.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions and measurements implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Glendinning, A., Hendry, L., Love, J., Scott, J., & Schucksmith, J. (1994). The developmental context of adolescent life-styles. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in Context: the Interplay of Family, School, Peers and Work in Adjustment* (pp. 66-95). New York: Springer.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a Construção de Projectos Vocacionais de Adolescentes e Jovens*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonzalez, A., & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective: The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. *Psychology Today*, 19, 21-26

- Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly*, *46*, 386-403.
- Gottfredson, D. (1985). Youth employment, crime, and schooling: a longitudinal study of a national sample. *Developmental Psychology*, *21*, 419-432.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brown (Eds.), *Career Choice and Development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Green, L., Fry, A. F., & Myerson, J. (1994). Discounting of delayed rewards: A life-span comparison. *Psychological Science*, *5*, 33-36.
- Grotevant, H. D. (1986). Assessment of identity development: Current issues and future directions. *Journal of Adolescent Research*, *1*, 175-182.
- Grotevant, H. D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, *2*, 203-222.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, *56*(2), 415-428.
- Guay, F., Ratelle, C., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, *14* (2) 235-251.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child Vocational Development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, *66*, 385-419.
- Hendry, L. B., Glendinning, A., Schucksmith, J., Love, J., & Scott, J. (1994). The development context of adolescent life-styles. In R. K. Sibereinsen e E. Todt

(Eds). *Adolescence in Context: the Interplay of Family, School, Peers and Work in Adjustment*. (pp. 284-333). New York: Springer.

Hesketh, B. (2000). Time Perspective in career-related choices: applications of time-discounting principles. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 62-84.

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155

Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology: an International Review*, 60 (4), 622 – 644.

Hirschi, A. (2012). Vocational Identity Trajectories: Differences in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26, 2-12.

Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Instituto de Desenvolvimento Hidráulico e Rural (2003). Programa Nacional Leadermais. Retirada a 15 de Março, por consulta ao sítio http://www.leader.pt/PROGRAMA_NACIONAL.HTM

Johnson, P., Bublotz, W., & Nichols, C. (1999). Parental Divorce, Family Functioning, and Vocational Identity of College Students. *Journal of Career Development*, 26 (2), 137-146.

Janeiro I. (2012). Time perspective inventory: a validation study. *RIDEP*, 34 (1), 117-132.

Jansz, J. (1995). Self-narratives as personal structures of meaning. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.). *The Self in European and North American Culture*:

Development an Processes. (pp. 146-158). NATO ASI Series, Kluwer Academics Publishers.

Kazakina, E. (2013). Time perspective of older adults: research and clinical practice. In V. Ortuño e P. Cordeiro (Eds). *International Studies in Time Perspective.* (pp.71-86). Coimbra University Press: Coimbra.

Keagen, R. (1982). The evolving self: a process conception of ego psychology. *The Counselling Psychologist*, 8, 5-38.

Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21 (2), 149-164.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3^a ed). (C.M.C. Vieira, Trans.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kerperlman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American Adolescent's future orientation. The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4, 187-208.

Kroger (1993). *Discussions on Ego Identity.* Psychology press: New York.

Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence: the Balance Between Self and Other.* Routledge: New York.

Kroger, J., Martinussen M., & Marcia, J. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 638-698.

Kunnen, S., & Bosma, H. (2000). Development of meaning making: a dynamic systems approach. *New Ideas in Psychology* 18, 57-82.

- Laghi, F., Baiocco, R., D'Alessio, M., Gurrieri, G., & Mazza, M. (2008). Identity status and time perspective in adolescence. *International Journal of Psychology, 43* (3-4), 148.
- Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., Guarino, A., & Baumgartner, E. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: associations with time perspective. *Children and Youth Services Review, 35*, 482-487.
- Lennings, C. J. (1994). An investigation of the effects of agency and time perspective variables on career maturity. *Journal of Psychology, 128*, 242-254.
- Lennings, C. J. (2000). Optimism, Satisfaction, and Time Perspective in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development, 51*, 168-181.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica, 1*, 27-46.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Révue Québécoise de Psychologie, 14* (1), 69-83.
- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica, 46*, 29-42.
- Leong, F. T., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment, 4*, 315-329.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: a framework for research and theory formation. *Developmental Review, 28*, 370-400.

- Lima, L. (2013). Temporal orientation and future time perspective of adolescents in institutional care. In V. Ortuño e P. Cordeiro (Eds.), *International Studies in Time Perspective* (pp. 33-49). Coimbra University Press: Coimbra.
- Loevinger, J., & Blasi, A. (1991). Development of the self as subject in J. Strauss and G.R. Goethals (eds). *The self: Interdisciplinary Approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Long, R. F., Huebner, E. S., Douglas, H. W., & Kimberly, J. H. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82 (1), 50-60.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's Paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605-618.
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366-380.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.
- Luyckx, K., Goossens, L, Duriez, B, & Vansteenkiste, M. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counselling Psychology*, 56 (2), 276-288.
- Luyckx, K., Lens, W, Smiths, I., & Goossens, L. (2010). Time Perspective and identity formation: short-term longitudinal dynamics in college students. *International Journal of Behavioural Development*, 34 (3), 238-247.

- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-851.
- Marcia, W. (2011). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 551- 558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 159-187). New York: Ballantine.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research* (pp. 1-21). New York: Springer-Verlag.
- Marcus, R. F., & Sander-Reids, J. (2001). The influence of attachment in school completion. *Psychology School Quarterly*, 16 (4), 427-444.
- Marko, K., & Savickas, M. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS* (2º ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V., & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives in school motivation: the relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 207-236.
- McInerney, D. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 141-151.

- McCullough, G., Heubner, E. S., & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in Schools, 37*, 281-291.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A Review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence, 21* (1), 75-94.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 569-598.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., & Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development. Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review, 19*, 419-461.
- Meeus, W., Dekovic', M., & Iedema, J. (1997). Unemployment and identity in adolescence: A social comparison perspective. *Career Development Quarterly, 45* (4), 369-380.
- Meeus, W., Idema, J., & Massen, G. H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports, 90*, 771-785.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20*, 191-207.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research, 16*, 347-413.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 439-465.
- Nauta, M., Kahn, J. (2007). Identity status, consistency and differentiation of interests, and career decision self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 15* (1) 55-65.

- Neto, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, et al. (Eds), *A acção Educativa: Análise Psicossocial* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Newman, J. L., Gray, E. A., & Fuqua, D. R. (1999). The relation of career indecision to personality dimensions of the California Psychological Inventory. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 174–187.
- Novo, R. (2003). Para além da eudaimonia - o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1-59.
- Nurmi, J.E. (1994). The development of future orientation in life-span context. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ortuño, V., & Gamboa, V. (2009). Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory: ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances en Psicología Latinoamericana, 27* (1), 19-29.
- Ortuño, V., Paixão, M., & Janeiro, I. (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica, 2* (XXXI), 159-169.
- Ortuño, V. (2013). *Time Perspective Stability. Studies with a Multidimensional Model in the University Context*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.

- Paixão, M. P. (1996). *Organização da Vivência de Futuro e Comportamento de Planificação*. Dissertação de doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal de futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. In *Psychologia, extra-série*, 273-286.
- Pavot, W., Diener, Ed., Colvin, C., & Sandvick, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction with Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 149-161.
- Peetsma, T. D. (2000). Future Time Perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 177-192.
- Peetsma, T. D., Hascher, T., Van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relation between adolescent's self evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in a different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209-225.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New directions for youth development*, 134, 11-22.
- Porfeli E. J., & Skorikov V. B. (2010). Specific and diverse career exploration during late adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18 (1), 46-58.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: a location for counselling psychologist. *Journal of Counselling Psychology*, 40, 425-433.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudamonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Rothspan, S., & Read, S. J. (1996). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology, 15* (2), 131-134.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Almedina: Coimbra.
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, Jr., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dys-functional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 288-298.
- Savickas, M. L. (1991). Improving career time perspective. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Techniques of Career Counseling* (pp. 236-249). Boston: Allyn and Bacon.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savig, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value proprieties and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology, 30*, 177-198.
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia, 8* (1), 107-115.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: International Journal of Theory and Research, 1* (1), 7-58.
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: An International Journal of Theory and Research, 7*, 27-49.

- Schwartz, S. J., Côte, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society, 37*, 201–229.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 298-317.
- Seaton, C. L., & Beaumont, S. L. (2008). Individual differences in identity styles predict proactive forms of positive adjustment. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 8*, 249-268.
- Seginer, R., & Noyman, M. S. (2005). Future orientation, identity and intimacy: their relations into emerging adulthood. *The European Journal of Developmental Psychology, 2*, 17-37.
- Seijts, G. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology, 132* (2), 154-168.
- Shirai, T., Nakamura, T., & Katsuma, K. (2012). Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood. *Japanese Psychological Research, 54*, 274-284.
- Simões, A. (1992). Ulterior Validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 3*, 503-515.
- Shterjovska, M., & Leshkovska, E. (2013). Time perspective, meaning in life and subjective well-being in Macedonian undergraduate students. In V. Ortuño e P. Cordeiro (Eds.), *International Studies in Time Perspective* (pp.131-148). Coimbra University Press: Coimbra.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2003). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to their Development and Use*. Oxford: Oxford University Press.

- Stephens, J., Fraser, E., & Marcia, J. (1992). Moratorium-achievement (MAMA) cycles in life-span identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence, 15*, 203-300.
- Streitmatter, J. L. (1993). Identity status and identity style: a replication study. *Journal of Adolescence, 16*, 211–215.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica, 26*, 55-77.
- Taveira, M., Silva, M., Rodriguez, M., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling, 26* (1), 89-104.
- Todt, E., Drewes, R., & Heils, S. (1994). The development of interests during adolescence: social context, individual differences and individual significance. In R. K. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in Context: the Interplay of Family, School, Peers and Work in Adjustment* (pp. 82-95). New York: Springer.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76* (2), 284-304
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology, 18*, 381-406.
- Trommsdorff, G. (1994). Future Time Perspective and control orientation: social conditions and consequences. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation* (pp. 39-62). Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Vaillant, G. E., & Vaillant, C. O. (1981). Natural history of male psychological health, X: Work as a predictor of positive mental health. *American Journal of Psychiatry*, 138 (11), 1433-1441.
- Valente, S. (2010). *A Vinculação aos Pais e a Identidade Vocacional na Adolescência: Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Veenhoven, R. (1991) Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vondracek, F. W., Schulenber, J., Skorikov, V., Gillespie, L., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-30.
- Vondracek, F. W., & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school and work activity preferences and their role on vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45 (4), 322-340.
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41 (2), 130-144.
- Vondracek, F. W. (1994). Vocational identity development on adolescence. In R. K. Sibereinsen e E. Todt (Eds.), *Adolescence in Context: the Interplay of Family, School, Peers and Work in Adjustment* (pp. 284-333). New York: Springer.
- Vondracek, F. W. (1998). Career Development: a lifespan perspective. *The International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 1-6.
- Vleioras, G., & Bosma, A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence* 28, 397-409.

- Wallace-Brosnious, A., Serafica, F. C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence, 4*, 127-149.
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 81* (2), 150-158.
- Waterman, A. (1982). Identity development from adolescent to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18* (3), 341-358.
- Waterman, A. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review, 19*, 591-621.
- Waterman, A. S., & Archer, S. L. (1990). A life-span perspective on identity formation: development in form, function, and process. In P. B. Baltes, D. L. Featherman, & R. M. Lerner (Eds.), *Life-Span Development and Behaviour* (Vol. 10, pp. 30–57). Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Webster, J. D. (2011). A new measure of time perspective: initial psychometry findings for the balanced time perspective scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavior Science, 43* (2), 111-118.
- Weckstrom, S. (2012). Self-assessed consequences of unemployment on individual wellbeing and family relationship. A study of unemployed women and man in Finland. *Internacional Journal of Social Welfare, 21*, 372-383.
- Wheeler, H. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2001). Binge eating as a means for evading identity issues: The association between an avoidance identity style and bulimic behavior. *Identity, 1*, 161-178.
- Willemsem, E., & Waterman, K. (1991). Ego identity status and family environment: a correlational study. *Psychological Reports, 69*, 1203-1212.

- William, P., & Diener, Ed. (1993). Review of the Satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5* (2), 164-172.
- Wills, T. A., Sandy, J. M., & Yaeger, A. M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: a model based on stress coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors, 15* (2), 118-125.
- Yoder, A. (2000) Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence, 23*, 95-106.
- Van Hoof, A. (1999). The identity status field reviewed: an update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review, 19*, 497-556.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23*, 1007-1023.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (6), 1271-1288.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (1999). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that Will Change your Life*. Free press: New York.

ANEXOS

Declaração de Investigação

Ex.(mo) Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo:

Eu, Magda Raquel Lopes da Silva, a frequentar o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, venho solicitar a Vossa Excelência que seja concedida autorização para efectuar a aplicação de uma bateria de escalas psicológicas para a concretização de uma investigação empírica.

A investigação tem como objectivo explorar o estudo da relação entre a Identidade na Adolescência, a Perspectiva Temporal e a Satisfação com a vida, sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão. Para o efeito serão aplicadas três escalas, uma sobre a identidade na adolescência, outra sobre a perspectiva temporal e outra sobre a satisfação com a vida [*Groningen Identity Development Scale (PIP-GIDS)*, *Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI-R)*, *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*, *Vitality Scale – VS*] – apresentadas em anexo.

Após o consentimento informado dos respectivos encarregados de educação, proponho a realização de uma única sessão, com a duração de 30 minutos, dirigida a alunos a frequentar o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

Os dados serão processados apenas em termos estatísticos, comprometendo-me a salvaguardar o seu anonimato e confidencialidade.

O estudo desta temática permite obter uma melhor compreensão acerca do modo como os alunos organizam e efectuem as suas escolhas vocacionais no ensino secundário, sendo que a Vossa participação assume um contributo muito significativo.

Agradecendo desde já atenção dispensada ao meu pedido, coloco-me à inteira disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, podendo este contacto ser efectuado através do e-mail msilva@student.fpce.uc.pt.

Coimbra, 19 de Fevereiro de 2013

Grata pela vossa colaboração,

(Magda Raquel Lopes da Silva)

Consentimento Informado

Eu, _____, Presidente do Concelho Executivo da Escola _____, abaixo assino e declaro que autorizo a aplicação das escalas *Groningen Identity Development Scale* (PIP-GIDS), *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI-R), *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) a alunos a frequentar o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

_____, _____ de _____, _____
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(Director (a) da Escola)

Declaração de Investigação

Exmo. (a) Senhor (a) Encarregado de Educação:

Venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para a participação do seu educando numa investigação científica sobre Identidade, Perspectiva Temporal e Satisfação com a Vida. A investigação enquadra-se no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neste sentido, serão aplicados alguns questionários [questionário sócio-demográfico, inventário de perspectiva temporal (*ZTPI-R*), questionário “Padrão Individual de Projectos” (*PIP-GIDS*), questionário de satisfação com a vida (*SWLS*)], os quais não incluirão dados identificados relativamente ao seu educando, nem relativos à sua família.

É, ainda, de realçar o carácter estritamente confidencial dos dados fornecidos pelo aluno, os quais me comprometo a não divulgar.

Agradecendo desde já atenção dispensada ao meu pedido, coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, podendo este contacto ser efectuado através do e-mail msilva@student.fpce.uc.pt.

Coimbra, 19 de Fevereiro de 2013

(Magda Raquel Lopes da Silva)

Declaração de Consentimento

Eu, _____, encarregado(a) de educação do aluno(a), _____ da escola _____, declaro que autorizo/não autorizo* a participação do meu educando no preenchimento dos questionários acima mencionados, integrados no projecto de investigação da Universidade de Coimbra.

_____, _____, _____, de _____
(Localidade) (dia) (Mês) (Ano)

(Assinatura do encarregado de educação)

*Riscar o que não interessa

Questionário Socio-Demográfico

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, existem apenas as tuas respostas. Por isso, pedimos que sejas sincero/a ao preencher estes parâmetros. Agradecemos muito a tua colaboração.

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.

1. Escola: _____

2. Ramo escolar em que te encontras: _____

2. Género: a. Feminino b. Masculino

3. Data de Nascimento: ____/____/____

4. Localidade onde vives: _____

6. Já reprovaste alguma vez?

a. Sim b. Não

7. Já fizeste algum part-time na tuas férias?

a. Sim b. Não Qual? _____

8. Tens irmãos?

a. Não
b. Sim Quantos? _____

9. Nível de Escolaridade dos pais:

	Mãe	Pai
1. Analfabeto (não sabe ler nem escrever)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 1º Ciclo (1º - 4º classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 2º Ciclo (5º - 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 3º Ciclo (7º - 9º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ensino Secundário (10º - 12º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ensino Superior (Bacharelato ou licenciatura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 .Profissão do teu pai: _____

11.Profissão da tua mãe: _____

12. Situação Profissional actual:	Mãe	Pai
1. Empregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Desempregado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Doméstico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Reformado/ Pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Trabalhador-estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estudante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação do Padrão Individual de realização de Projectos

PIP-GIDS (versão A) - Franco-Borges (2001)

Versão abreviada e adaptada do questionário pertencente ao *Groningen Identity Development Scales (GIDS)* de H. A. Bosma (1985)

Antes de te matriculares no 10º ano, tiveste de tomar algumas opções. Tendo em conta as opções que tomaste, nomeadamente a escolha da área de estudo ou curso que actualmente frequentas, tenta responder às questões que se seguem. Não há boas nem más respostas. O que realmente interessa é a tua experiência e opinião pessoal.

1-O que tencionas fazer quando concluíres o 12º ano?

- Candidatar-me à Universidade
- Candidatar-me ao Instituto Politécnico
- Procurar emprego
- Outra situação Especifica:
-

2-Tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão que queres vir a exercer?

- SIM. QUAL?
- NÃO.

3-Tendo em conta a opção que tomaste em relação à tua área de estudo ou curso, procura responder às questões seguintes, colocando um círculo em redor da situação que melhor traduza a tua opinião, em cada uma das linhas do quadro que se segue. Procura evitar a resposta "Não sei", a qual só deverá ser utilizada em último caso, nomeadamente quando não tens nenhuma opinião sobre o assunto em causa.

1-Estás satisfeito com a opção tomada?	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
2-Costumas pensar sobre as implicações da tua opção?	Bastante	Algumas vezes	Quase nunca	Não sei

3-A opção tomada faz-te sentir inseguro sobre ti próprio?	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não (2)	Não sei (0)
4-Falas com outros acerca dos teus projectos de vida?	Bastante	Com algumas pessoas sim, com outras não	Quase nunca	Não sei
5-Pensas que facilmente desistirás das opções tomadas?	Sim	Difícilmente	Não	Não sei
6-Costumas reflectir sobre outros possíveis projectos alternativos?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
7-As opções tomadas dão-te a sensação de que sabes o que queres fazer com a tua vida?	Seguramente	Vagamente	Não	Não sei
8-Antes de escolheres (a tua área de estudo/curso) pensaste em todas as alternativas possíveis à tua?	Sim, bastante	Um pouco	Não	Não sei
9-Sentes-te envolvido nos teus projectos/metast?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
10-Sentes-te apoiado nos teus projectos de futuro?	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei

11-Comparas os teus projectos com os dos outros?	Muitas vezes	Com algumas pessoas sim, outras não	Não	Não sei
12-O que é que procuraste saber acerca das implicações dos teus projectos?	Tanto quanto possível	Algumas coisas sim, outras não	Pouco	Não sei
13-Sentes-te inseguro acerca dos teus projectos?	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14-Discutes com os outros os teus projectos?	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
15-A tua opção (pela área/ curso actual) dá-te a sensação de que podes encarar o futuro com optimismo e confiança?	Seguramente	De alguma forma	Não	Não sei
16-A tua opção funciona como uma linha orientadora da tua vida?	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei

17-Achas que ainda poderás mudar de ideias quanto (ao teu curso ou área de estudo actual)?	Sim	Talvez	Não	Não sei
18-Tens procurado fazer o que está ao teu alcance, tal como recolher informação, ler, conversar com os outros, com vista a preparares-te para as tuas opções futuras?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
19-Quanto à (tua área de estudo ou curso actual), tens a certeza de que optaste bem?	Sim, com toda a certeza	Mais ou menos	Não	Não sei
20-Tentas saber o que os outros pensam acerca dos diversos projectos de vida possíveis?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
21-Sentes-te desapontado com (a área de estudo ou curso actual)?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
22-A tua opção ou compromisso (agrupamento ou curso) dá-te segurança?	Bastante	Um pouco	Muito pouco	Não sei

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

Leia cada afirmação e responda o mais sinceramente possível à pergunta:
 Em que medida está afirmação é verdadeira para si.

Para cada item assinale de acordo com a escala. Por favor responda a **TODAS** as questões.

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

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

SWLS

A preencher pelo
investigador

Nº

Diener et al. (1985)

Adaptação portuguesa de Simões, A. (1992)

Mais abaixo encontrará 5 frases com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5 à direita de cada frase. Marque uma cruz (X) dentro do quadradinho que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções.

- (1) DM = Discordo Muito
- (2) DP = Discordo um Pouco
- (3) NCND = Não Concordo Nem Discordo
- (4) CP = Concordo um Pouco
- (5) CM = Concordo Muito

	DM	DP	NCND	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.					
2. As minhas condições de vida são muito boas.					
3. Estou satisfeito com a minha vida.					
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejaria.					
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.					