



UC/EPCE—2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Orientação para os Objetivos na Identidade
Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira: Estudo
Exploratório com alunos do 10º ano de escolaridade**

Ângela Patrícia Miguel Luís (e-mail: angelapmluis@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação de Professora Doutora Ana Cristina
Ferreira de Almeida

A Orientação para os Objetivos na Identidade Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira: Estudo Exploratório com alunos do 10º ano de escolaridade

A escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da identidade do aluno e procura contribuir para a aquisição de recursos que facilitem a adaptação ao mundo profissional. Neste sentido, o presente estudo procurou averiguar se os objetivos que os alunos estabelecem no contexto escolar se relacionam com a identidade vocacional e com a adaptabilidade de carreira. Para tal, utilizou-se a Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para Objetivos em Contextos de Realização (adaptação portuguesa da versão revista da *Personal Achievement Goal Orientations* de Midgley et. al, 2000), o Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS, adaptação portuguesa do *Groningen Identity Development Scale*, de Bosma, 1985), e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (adaptação portuguesa da *Career Adapt-Abilities Scale*, de Savickas & Porfeli, 2012).

Os resultados obtidos para uma amostra de 81 alunos do 10º ano de escolaridade sugerem correlações positivas da orientação para objetivos de mestria com a adaptabilidade de carreira e com o domínio de exploração da identidade vocacional. A nível da orientação para os objetivos do tipo aproximação, os resultados apontam para a necessidade de se aprofundar a compreensão deste tipo de orientação. Foram ainda verificadas correlações significativas entre a identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira.

Palavras chave: Orientação para os objetivos, identidade vocacional, adaptabilidade de carreira.

The goal orientation on Vocational Identity and Career Adaptability: Exploratory study with students from 10th Grade

School plays an important role in the development of the student's identity and contribute to the acquisition of resources that allow him to adapt himself to the professional world. In this sense, the present study tried to examine, whether the students' goals set in this context are correlated to the vocational identity and career adaptability. For that we use the Portuguese adaptation of the revised Personal Achievement Goal Orientations of the PALS (Midgley et. al, 2000), the PIP-GIDS (Portuguese adaptation of Groningen Identity Development Scale, Bosma, 1985), and the Portuguese adaptation of the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS, Savickas & Porfeli, 2012).

The results obtained for a sample of 81 students of the 10th grade suggest positive correlations for mastery goals with career adaptability, and the exploration of vocational identity. For the type of performance-approach goals, the results point to the need to deepen the understanding of this type of goals. We also obtained significant correlations between vocational identity and career adaptability.

Key Words: Goal orientation, vocational identity, career adaptability

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina de Almeida, os meus sinceros agradecimentos pela orientação, apoio e disponibilidade na elaboração deste estudo.

Ao Agrupamento de Escolas da Batalha, à Escola Secundária D. Inês de Castro, à Escola Dr. Pascoal José de Mello, e ao Ginásio Clube de Alcobaça agradeço toda a receptividade e colaboração.

Ao Dr. Luís Simões agradeço pela disponibilidade e apoio constante, pela transmissão de conhecimentos e por todas as sugestões que ajudaram a moldar este estudo.

À Dra. Ana Caldeira agradeço pela disponibilidade e pelo modo como me ajudou a divulgar o interesse desta investigação.

A todos os profissionais agradeço por colaborarem e por me facilitarem o processo de recolha de dados.

Agradeço a todos os jovens que se disponibilizaram a participar neste estudo e que deste modo tornaram possível a realização do mesmo.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai de coração por me apoiarem incondicionalmente em todo o meu percurso. Obrigada pela segurança e incentivo nos momentos de maior cansaço e pela alegria e motivação que me deram ao longo destes anos.

Ao João, pela presença constante em todos os momentos importantes deste percurso. Obrigada pelo carinho e apoio incondicional.

À Filipa e à Vanessa pela amizade e por todas as alegrias e bons momentos. Obrigada por partilharem comigo a realização deste mestrado e por tornarem este caminho muito mais fácil e motivador.

À Jenny e à Cátia amigas que levo para a vida. Agradeço pelo apoio, incentivo, preocupação e por todas as alegrias que me proporcionaram.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)	3
1.1. Os fatores e processos motivacionais no desenvolvimento vocacional.....	3
1.2. Modelos de orientação para os objetivos	4
1.3. A identidade vocacional.....	8
1.4. Adaptabilidade de carreira	11
II - Objetivos.....	15
III - Metodologia	16
3.1. Caracterização da Amostra	16
3.2. Materiais/ Instrumentos	17
3.2.1. Questionário Sociodemográfico	17
3.2.2. Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS) ...	17
3.2.3. Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para os Objectivos em Contexto de Realização (EOOCR)	19
3.2.4. Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS).....	20
3.3. Procedimentos de Investigação.....	21
IV - Resultados	22
4.1. Estatísticas descritivas	22
4.2. Estudos correlacionais	23
4.3. Estudos diferenciais	26
V - Discussão.....	28
VI – Conclusões	32
Bibliografia	35
Anexos	42

Introdução

A escola, como contexto de realização integral, é local privilegiado de formação, não só académica, mas também pessoal e social. A escola promove o desenvolvimento psicossocial do aluno e enquadra algumas das principais tomadas de decisão vocacional (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Ramos, Paixão & Silva, 2010). Estas tomadas de decisão pressupõem a realização de um conjunto de tarefas vocacionais, por vezes complexas, ambíguas e prolongadas no tempo (Paixão, 2004). Para serem bem-sucedidas, estas tarefas pressupõem, como condições indispensáveis, uma capacidade de autodeterminação e uma internalidade de controlo por parte dos indivíduos (Paixão, 2004). O estabelecimento de objetivos permite dotar o sujeito de meios e de intencionalidade na interação com o contexto, de modo a realizar uma tomada de decisão ponderada e responsável (*op. cit.*). Os objetivos, enquanto intenções formuladas pelo sujeito, orientam o seu comportamento em várias áreas da sua vida (Ramos, Paixão & Silva, 2010).

A forma como esses objetivos são estabelecidos, e principalmente como se orientam em contextos de realização, foi (e continua a ser) estudada por diversos autores (e.g., Dweck & Elliott, 1983, *cit in.* Dweck, 2000). Estes autores identificam: os objetivos orientados para o desempenho (*performance goals*) e os objetivos orientados para a aprendizagem (*learning goals*). Estas duas orientações encontram-se sistematizadas em outros modelos relacionados com a orientação para os objetivos (embora com terminologia diversa), e as mesmas relacionam-se com dois tipos de motivação (Ramos, Paixão & Silva, 2010). As orientações incluem crenças sobre vários domínios como a competência, o sucesso e o esforço, procurando explicar as finalidades que os indivíduos pretendem atingir quando se envolvem numa tarefa (*op. cit.*).

Nas últimas décadas, a investigação ao nível dos modelos de orientação para os objetivos tem feito avanços significativos na conceituação das orientações e na sua classificação, como mais ou menos adaptativas, face aos desafios da vida (Kaplan & Flum, 2010). Continuamente, vários autores vão-se apercebendo ainda da existência de fatores contextuais, que promovem ou inibem a adoção de orientações de objetivos mais adaptativas, estando

alguns deles relacionados com as características do contexto escolar (Ames & Archer, 1988; Midgley, Anderman & Hicks, 1995; Anderman & Anderman, 1999; Flum & Kaplan, 2006; Kaplan & Flum, 2010. Paulick, Watermann, & Nückles, 2013).

O estudo dos fatores e processos motivacionais (nos quais se incluem os modelos de orientação para os objetivos) tem vindo a ganhar terreno na compreensão dos comportamentos vocacionais, e vários autores têm investigado a sua hipotética relação com o desenvolvimento no domínio vocacional (Kaplan & Flum, 2010; Paixão & Borges, 2005; Ramos, Paixão & Silva, 2010; Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, & Plewa, 2014). É neste enquadramento que se inclui o estudo da relação entre a orientação para os objetivos em contextos de realização e o desenvolvimento da identidade vocacional, bem como a sua relação com a adaptabilidade de carreira.

Devido ao papel importante que a escola exerce na preparação do jovem para a vida na sociedade e para a construção do seu futuro profissional, interessa averiguar se a forma como os jovens orientam os seus objetivos tem alguma relação com a forma como desenvolvem a sua identidade vocacional e com a coexistência de recursos favoráveis a uma maior adaptabilidade de carreira. No caso desta relação se verificar, importa dar atenção às características do contexto escolar que favorecem o estabelecimento de orientações de objetivos mais adaptativas.

O presente estudo procura contribuir para o desenvolvimento da investigação já realizada, procurando complementá-la e ajudar a melhor compreender as temáticas em agenda. Pretende-se conhecer como se orientam os alunos do 10º ano de escolaridade pelos seus objetivos em contextos de realização e a relação que este tipo de orientação poderá ter com o desenvolvimento da sua identidade vocacional e com a adaptabilidade de carreira.

Na primeira parte do trabalho é feito o enquadramento conceptual, com a finalidade de clarificar os conceitos em estudo e apresentar alguns dos estudos mais relevantes para a problemática.

Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, com a definição dos objetivos do estudo, a metodologia adotada e os principais resultados analisados. Posteriormente procede-se à discussão dos resultados em articulação com a revisão teórica. Termina-se com as conclusões do estudo,

sinalização das limitações e apontamento de sugestões para futuras investigações.

I – Enquadramento conceptual (revisão da literatura)

1.1. Os fatores e processos motivacionais no desenvolvimento vocacional

As sucessivas mudanças ocorridas no mundo ocupacional, em função de uma economia globalizada, levaram a que os percursos de carreira individuais deixassem de ser lineares (e formalmente definidos) passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida (Ramos, Paixão & Silva, 2010). Consequentemente, o futuro passou a ser marcado pela perceção de instabilidade e imprevisibilidade, sendo estas transições cada vez menos normativas (Ramos, Paixão & Silva, 2010). Neste sentido, as questões vocacionais têm sido cada vez mais integradas numa perspetiva holística do homem, em que se interrelacionam variáveis individuais, relacionais e contextuais (Barros, 2010).

Assiste-se, assim, a um interesse crescente em desenvolver teorias e modelos de decisão vocacional que integrem a complexidade e o dinamismo que caracterizam a atualidade (Carvalho & Taveira, 2012). De modo a explicar as novas complexidades do mundo ocupacional passou a valorizar-se os fatores contextuais da tomada de decisão, tais como: o papel dos acontecimentos não planeados, a não-linearidade e a recursividade (*op. cit.*). A tomada de decisão vocacional deixa de ser analisada isoladamente para passar a ser conceptualizada a nível desenvolvimental, estendendo-se a todo o ciclo de vida (Barros, 2010; Carvalho & Taveira, 2012). O desenvolvimento vocacional resulta do conjunto de decisões que o sujeito toma à medida que se desenvolve, estabelecendo-se como um processo evolutivo, contínuo e subjetivo, que é operacionalizado em fases, tarefas e comportamentos vocacionais (Carvalho & Taveira, 2012; Teixeira, 2008).

Os fatores e processos motivacionais têm despertado interesse, designadamente, no estudo do seu impacto no desenvolvimento vocacional (Paixão, 2004). Segundo Ramos, Paixão e Silva (2010) o interesse pelo estudo do funcionamento motivacional no desenvolvimento vocacional tem contribuído para uma compreensão mais abrangente do comportamento

vocacional e dos projetos de carreira.

De forma a desenvolver-se vocacionalmente e a construir o seu projeto de carreira, o sujeito vê-se confrontado com a necessidade de realizar determinadas tarefas vocacionais. Estas tarefas são consideradas como sendo ambíguas, complexas e extensas no tempo (Paixão, 2004; Ramos, Paixão & Silva, 2010). Deste modo, assume-se que teorias motivacionais desempenham um papel importante na explicação da escolha, persistência e do esforço envolvido nessas tarefas (Paixão, 2004). O interesse pelo funcionamento motivacional acompanha-se pela importância do carácter social da motivação (e o seu recente reconhecimento) e pela relevância dos contextos de realização (formativos ou profissionais) na promoção do desenvolvimento psicossocial (Alderman, 2004, *cit. in* Paixão & Borges, 2005).

Focalizando-nos na escola como contexto de realização, o modelo de orientação para os objetivos tem vindo a ser bastante utilizado para a compreensão do funcionamento motivacional (Paixão & Borges, 2005). A escola permite analisar as relações entre as características globais dos contextos de aprendizagem e as características motivacionais, cognitivas e comportamentais dos estudantes (Paixão, 2004; Paixão & Borges, 2005). Muitas evidências sugerem que grande parte da motivação para a realização (por exemplo, o interesse intrínseco, o uso de estratégia e persistência) pode ser entendida em termos dos diferentes objetivos que os indivíduos trazem para o contexto realização (Grant & Dweck, 2003).

Uma vez que as tomadas de decisão vocacionais se processam em contextos de realização (formativo ou profissional), e que se supõe que este contexto poderá inibir ou promover determinado estabelecimento de objetivos apresentando, conseqüentemente, repercussões no trajeto pessoal, considera-se importante integrar o estudo dos modelos de orientação para os objetivos em contexto de realização no desenvolvimento do domínio vocacional (Paixão, 2004).

1.2. Modelos de orientação para os objetivos

Os objetivos são conceptualizados como representações cognitivas de estados, eventos ou resultados que podem ser alcançados ou evitados e, portanto, são considerados como orientadores do comportamento, das experiências e das cognições (Meier, Reindl, Grassinger, Berner & Dresel,

2013).

A investigação em torno do modelo da orientação para os objetivos tem-se focado na identificação de diferentes tipos de estabelecimento de objetivos entre os estudantes, nos processos motivacionais associados, e nas condições que os induzem (Ames & Archer, 1988).

O desenvolvimento de modelos relacionados com a orientação para os objetivos e a investigação produzida neste domínio são caracterizados pela utilização de terminologia diferenciada para definir construtos equivalentes (Ramos, 2006; Ramos, Paixão & Silva, 2010). Esta diversidade estende-se à designação dos modelos da motivação para a realização, diferenciando-se quanto ao número e tipo de objetivos considerados e à própria terminologia empregue (Ramos, 2006; Ramos, Paixão & Silva, 2010).

Dweck e Elliott (1983, *cit in.* Dweck, 2000) identificam dois tipos de estabelecimento de objetivos: os objetivos orientados para o desempenho (*performance goals*) e os objetivos orientados para a aprendizagem (*learning goals*). Os objetivos orientados para a aprendizagem focalizam-se no desenvolvimento e demonstração de competência através do desenvolvimento de novas capacidades, da compreensão plena do trabalho a efetuar e do aperfeiçoamento pessoal a partir de critérios de autocomparação (Dweck, 2000; Estrada, González-Mesa, Méndez-Giménez, & Fernández-Río, 2011; Paixão, 2004; Paixão & Borges, 2005). Em contraste, os objetivos orientados para o desempenho concentram-se na demonstração ou prova dos níveis de competência que o aluno possui realizando a avaliação das capacidades e do valor pessoal através da comparação social (*op. cit.*). Estes últimos procuram adquirir julgamentos positivos sobre a sua competência ou evitar os julgamentos negativos sobre a mesma (Dweck, 2000).

Para os dois tipos de objetivos (objetivos de aprendizagem e objetivos de desempenho) surgem diferentes designações, tais como: objetivos de mestria e objetivos de resultado, objetivos de mestria e objetivos de realização e ainda, de envolvimento na tarefa e de envolvimento no Eu (Ramos, 2006; Ramos, Paixão & Silva, 2010). Contudo, considera-se relativamente consensual a definição dos objetivos de mestria (aprendizagem ou envolvimento na tarefa) “*a nível da valorização intrínseca da aprendizagem, da aquisição, estimulação ou desenvolvimento de novas competências*” (Ramos, Paixão & Silva, 2010 p. 186). Por sua vez, os objetivos de resultado

(desempenho ou envolvimento no Eu) “*visam, essencialmente, a demonstração de capacidade de desempenho superior e o reconhecimento por parte dos outros*” (Ramos, Paixão & Silva, 2010, p. 186).

Relativamente à perceção do erro, no primeiro tipo de orientação para os objetivos, o mesmo é percebido como oportunidades de aprendizagem; no segundo tipo, o erro é percebido como fracasso, associado à falta de capacidade (Dweck, 2000; Paixão, 2004; Paixão & Borges, 2005).

Em resultado de inconsistências encontradas na investigação ao nível da “orientação para os objetivos de resultado”, considerou-se dividi-los em dois subtipos: orientação para objetivos de resultado do tipo aproximação e orientação para objetivos de resultado do tipo evitamento (Grant & Dweck, 2003; Ramos, Paixão & Silva, 2010). No primeiro subtipo (aproximação), o foco é posto na tentativa de aproximação ao sucesso, tentando superar os outros (Grant & Dweck, 2003; Paixão & Borges, 2005). Por sua vez, o segundo subtipo (evitamento) é o que se foca no evitamento de perceções de incompetência (Grant & Dweck, 2003).

Adicionalmente, a distinção entre a direção de aproximação e evitamento foi alargada à orientação para os objetivos de mestria (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011), conceptualizando-os, igualmente, em dois subtipos diferentes: objetivos de mestria-aproximação, em que os alunos se esforçam para melhorar as suas competências, e objetivos de mestria-evitamento, onde o esforço é oposto no sentido de evitar falhas de aprendizagem e o declínio da competência (Grant & Dweck, 2003). Contudo, devido à escassa investigação no âmbito dos objetivos de mestria-evitamento (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011), e à limitação inerente à disponibilidade dos instrumentos que avaliem estes subtipos, no presente estudo apenas se consideram as direções de aproximação e evitamento, nos objetivos de resultado.

As orientações qualitativamente diferentes que os alunos apresentam em relação à competência (visando o desenvolvimento ou a demonstração da mesma) têm implicações no seu ajustamento, por colocarem em ação diferentes processos cognitivos, afetivos e comportamentais, e levarem a diferentes resultados (Shim, & Finch, 2014).

Segundo Ames e Archer (1988), vários estudos sugerem que os alunos que se orientam para os objetivos de mestria dispõem-se mais a realizar tarefas

desafiadoras e exibem um padrão de atribuição mais adaptativo. Paixão (2004) refere ainda que estes objetivos permitem a manutenção de expectativas positivas de autoeficácia em situações de fracasso. Os estudantes que se orientam em torno dos objetivos de mestria, frequentemente desenvolvem interesse pelas aulas, procuram ajuda quando têm dúvidas, utilizam estratégias de aprendizagem mais adaptativas, gerem de forma eficaz os conflitos a nível das decisões, e percecionam as tarefas como valiosas, do ponto de vista da aprendizagem (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Estes alunos parecem atribuir, com maior frequência, o fracasso à falta de esforço (Ramos, Paixão & Silva). Este padrão associa-se a uma maior probabilidade de os estudantes avaliarem os seus resultados em termos de desenvolvimento das suas competências (Ramos, 2006.). Ou seja, alunos que se orientam para os objetivos de mestria concentram-se na evolução dos seus resultados que, quando positiva, traduz o aperfeiçoamento das suas capacidades devido ao esforço que realizaram.

Contrariamente, os alunos que se orientam para os objetivos de resultado de evitamento apresentam desempenhos comportamentais por vezes menos adaptativos, aparecendo também associados a estados emocionais negativos e a uma diminuição do envolvimento em tarefas de aprendizagem (Lavasani, Weisani, & Ejei, 2011; Paixão, 2004).

Quanto aos alunos orientados para objetivos de resultado de aproximação parecem apresentar uma combinação de padrões e resultados positivos e negativos, não existindo muita concordância quanto aos efeitos deste tipo de orientação (Lavasani, Weisani, & Ejei, 2011). Contudo, algumas investigações apontam no sentido de este tipo de objetivos de resultado terem benefícios associados a estratégias de aprendizagem mais aprofundadas e, por vezes, a uma motivação académica considerável (*op. cit.*). O prejuízo situa-se principalmente a nível das emoções negativas (ansiedade e inveja) experienciadas pelos alunos com este tipo de orientação para os objetivos (Lavasani, Weisani, & Ejei, 2011).

Apesar dos pressupostos anteriormente referidos, a orientação para os objetivos de mestria não aparece relacionada de forma direta com o desempenho académico (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Com base numa meta-análise de Hulleman, Schrage, Bodmann, e Harackiewicz (2010, *cit. in.* Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011), verifica-se que os alunos

que adotam objetivos de mestria, raramente apresentam um melhor desempenho acadêmico em sala de aula do que os que não apresentam estes objetivos.

No entanto, não se coloca de parte a possibilidade de os objetivos de mestria contribuírem de forma indireta, estando na origem de comportamentos que influenciam o desempenho acadêmico (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011). Ainda neste enquadramento, verifica-se que determinados objetivos de avaliação e características do contexto escolar poderão não ser compatíveis com os objetivos de mestria (Ames & Archer, 1988; Midgley, Anderman & Hicks, 1995; Anderman & Anderman, 1999; Kaplan & Flum, 2010; Paulick, Watermann, & Nückles, 2013). Deste modo, supõe-se que a orientação para os objetivos de resultado (evitamento ou aproximação) é mais frequente em ambientes que se concentram nas notas e nos desempenhos, comparativamente aos ambientes que se focam na aprendizagem (Midgley, Anderman & Hicks, 1995; Paulick, Watermann, & Nückles, 2013). A título de exemplo, a exigência e a competitividade inerente a determinados níveis de ensino (como é o caso do ensino secundário) poderão promover o estabelecimento de objetivos mais orientados para o resultado em detrimento do estabelecimento de objetivos de mestria (Midgley, Anderman & Hicks, 1995).

1.3. A identidade vocacional

O desenvolvimento da identidade vocacional é considerado a tarefa mais importante da adolescência, referindo-se ao processo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante, & Luyckx, 2015; Schoen-Ferreira, Aznar-farias, & Silvares, 2003). Segundo Erikson (1972, *cit. in* Schoen-Ferreira, Aznar-farias, & Silvares, 2003), tal desenvolvimento implica a definição da pessoa, dos seus valores e das direções que deseja seguir no seu projeto de vida.

A elaboração mais importante de pontos de vista de Erikson na formação da identidade é o modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1966; *cit in*. Meeus, 1996, p. 570). Este modelo foi operacionalizado a partir de duas variáveis que se referem a dimensões comportamentais, fundamentais na formação da identidade do adolescente: a exploração e o compromisso (Marcia, 1966).

A exploração refere-se a um período de questionamento ativo, orientado para a tomada de decisões nos domínios da escolha vocacional, das crenças religiosas ou das atitudes face ao papel sexual (Taveira, 2000). De acordo com a mesma autora, implica a consideração de novas opções e a experimentação (real ou imaginada) de diferentes papéis.

Por sua vez, o compromisso implica a tomada de decisão face às oportunidades e preferências pessoais, e conjetura o esforço de implementação de uma opção com consequente atribuição de uma direção ao seu percurso individual (Marcia, 1966; Schoen-Ferreira, Aznar-farias, & Silveiras, 2003; Taveira, 2000).

Através destas dimensões de exploração e compromisso, Marcia (1966) distinguiu quatro estatutos de identidade: identidade realizada, identidade outorgada, identidade moratória e identidade difusa.

Na identidade realizada, os sujeitos que experienciaram um período de exploração estão a prosseguir objetivos de identidade autodeterminados (Taveira, 2000). Neste estatuto, o adolescente experimentou um período de exploração e comprometeu-se com uma decisão ocupacional ou ideológica (Flum, 1994; Marcia, 1966). Pelo contrário, na identidade difusa existe uma reduzida exploração e não existe compromisso (Paixão & Borges, 2005; Taveira, 2000). Este estatuto caracteriza os sujeitos que ainda não definiram uma orientação da sua identidade, embora podendo já ter iniciado alguma atividade exploratória nesse âmbito (Taveira, 2000).

A identidade outorgada é o estatuto onde são definidos compromissos com um conjunto de objetivos, valores e crenças, mas sem qualquer exploração prévia (Flum, 1994; Paixão & Borges, 2005). Procura caracterizar as pessoas que escolheram um compromisso firme, mas cujas opções parecem ter sido escolhidas consoante as opções e expectativas dos pais ou outros significativos (Flum, 1994; Taveira, 2000).

Por último, a identidade moratória, pressupõe o envolvimento em processos de exploração, mas baixos níveis de compromisso (Paixão & Borges, 2005). O mesmo inclui as pessoas que estão ou estiveram envolvidas em atividades de exploração, mas que têm dificuldade em decidir por uma dada opção (Taveira, 2000).

No modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1960), o início do desenvolvimento da identidade é definido por estatutos de identidade

outorgada e de identidade difusa, sendo o processo de exploração o que permite iniciar os primeiros movimentos para a identidade moratória e a identidade realizada (Taveira, 2000). Os movimentos de um estatuto para o outro podem ser desencadeados por mudanças psicológicas internas ou por mudanças externas (*op. cit.*). Nas primeiras incluem-se, a título de exemplo, a insatisfação com os papéis, valores ou identificações, enquanto nas segundas se incluem os períodos de transição, que pressupõem a tomada de decisão vocacional e mudanças a nível das expectativas e do apoio social (Taveira, 2000).

O modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1966) tornou-se um modelo dominante no estudo do desenvolvimento da identidade. Contudo, o mesmo apresenta limitações (Bosma & Kunnen, 2001). Os resultados da investigação revelam que, apesar de a identidade poder ser entendida como um processo global, o estatuto de um indivíduo pode variar consoante os domínios (ou áreas de vida), pois nem todos são negociados simultaneamente e do mesmo modo (Taveira, 2000). Esta limitação evidencia a necessidade de um modelo mais focalizado e centrado na avaliação de domínios específicos (*op. cit.*). Outra limitação prende-se com o facto de o modelo não dar a importância necessária à dimensão da continuidade temporal, nem conceptualizar o importante papel que os contextos sociais, como as escolas, têm na formação da identidade (Bosma & Kunnen, 2001; Kaplan & Flum, 2010).

Face ao exposto, colocou-se em causa a atribuição de um estatuto identitário ao sujeito, uma vez que a identidade se apresenta como um conceito multidimensional, que diz respeito a um conjunto de conteúdos identitários e cuja relevância depende da situação relacional (Paixão & Borges, 2005). Neste sentido, o modelo dos estatutos identitários de Marcia (1966) foi adotado e alterado por diversos autores. Bosma (1985 *cit. in* Paixão & Borges, 2005) elaborou o instrumento: *Groningen Identity Development Scale* (GIDS) que vem colmatar as limitações evidenciadas pela avaliação dos estatutos de identidade de Marcia (1966), contemplando o carácter multidimensional da identidade através do registo independente do nível de exploração e de compromisso para cada domínio, e assumindo o tratamento destas variáveis como contínuas (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006; Paixão & Borges, 2005).

Através da utilização do GIDS, Bosma (1992 *cit. in* Lannegrand-Willems & Bosma, 2006) demonstrou que o sexo, a idade e o nível de escolaridade têm influência sobre a identidade dos adolescentes. Deste modo, a firmeza dos compromissos e a quantidade da exploração tendem a aumentar com a idade, em interação com sexo e o nível de escolaridade (Bosma, 1992 *cit. in* Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

Neste enquadramento, Blustein e Noumair (1996) sugerem que o estudo da identidade vocacional deve contemplar a análise da influência dos diversos contextos do sujeito para que o desenvolvimento e a formação da identidade vocacional sejam entendidos corretamente.

Os autores Lannegrand-Willems e Bosma (2006), ao realizarem um estudo com 311 estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos verificaram que a experiência escolar dos alunos assume um papel preponderante no desenvolvimento da sua identidade.

Focando-se na escola como contexto de realização, Paixão e Borges (2005) elaboraram um estudo junto de 95 alunos do 9º ano de escolaridade, procurando avaliar a existência de uma correlação entre o estilo de estabelecimento de objetivos e os padrões de identidade vocacional. No referido estudo verificaram-se correlações significativas, constatando-se que a orientação para objetivos de mestria se correlacionava de modo positivo com a exploração e o compromisso.

Num estudo posterior de Ramos, Paixão e Silva (2010) com 244 alunos a frequentarem o 9º ano de escolaridade verificou-se que os alunos no estatuto de identidade difusa tendem a estar mais orientados para os objetivos de realização (resultado) na dimensão aproximação. Em ambos os estudos, a orientação para objetivos de aprendizagem (mestria) era mais frequente na amostra que os outros dois tipos de orientação.

1.4. Adaptabilidade de carreira

A adaptabilidade de carreira define-se como um construto psicossocial que demonstra a prontidão com que o indivíduo lida com as diferentes tarefas vocacionais e com as transições de carreira (Gamboa, Paixão & Palma, 2014; Savickas, 1997). Esta variável diz respeito ao esforço que os indivíduos fazem e às atitudes e competências que usam para adaptarem o *self* às múltiplas situações ocupacionais (Gamboa, Paixão & Palma, 2014; Nilforooshan &

Salimi, 2016).

Savickas (1997) propôs o construto de adaptabilidade de carreira em substituição ao de maturidade de carreira originalmente identificado por Super (1955 *cit. in* Savickas, 1997). Uma das razões que levou a esta substituição prende-se com o facto de o anterior construto (maturidade de carreira) já não se revelar tão adequado na explicação dos processos de desenvolvimento no domínio vocacional nos atuais contextos profissionais e de formação (Savickas, 1997). Outra das razões inerentes a esta substituição foi a constatação de que a maturidade de carreira demonstrava menor utilidade na compreensão do desenvolvimento no domínio vocacional em adultos, estando mais relacionada com a fase da adolescência (Savickas, 1997).

Segundo Savickas (1997) a adaptabilidade de carreira, por seu lado, pode ser aplicada a qualquer fase do desenvolvimento, desde a infância (onde as crianças iniciam a exploração das atividades e a formação dos seus interesses) até à velhice (com a preparação do idoso para a reforma).

Independentemente da faixa etária, a adaptabilidade envolve, necessariamente, atitudes de planeamento, exploração de si e do ambiente e tomada de decisão a partir de informações obtidas (Savickas, 1997). A adaptabilidade de carreira enfatiza a contínua necessidade de, ao longo da vida, se responder a novas circunstâncias e situações (*op. cit.*). Associa-se à capacidade que o indivíduo possui de antecipar transições e de tomar decisões que facilitem o ajustamento ao meio e refere-se aos recursos que o indivíduo possui para lidar com os problemas de carreira (Savickas, 1997; Savickas, 2005 *cit in*. Nilforooshan & Salimi, 2010; Negru-Subtirica, Pop, & Crocetti, 2015).

A adaptabilidade de carreira faz parte dos componentes da Teoria de Construção de Carreira (Savickas 2002, *cit in*. Duffy, Douglass, & Autin, 2015) onde se inclui também a personalidade vocacional e os temas de vida. Nesta teoria são definidas quatro dimensões globais de carreira, nomeadamente: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança (Duffy, Douglass, & Autin, 2015; Savickas, & Porfeli, 2012).

A preocupação consiste na extensão em que o sujeito se encontra orientado e envolvido na preparação do seu futuro (Savickas & Porfeli, 2012). Os sujeitos que apresentam recursos nesta dimensão demonstram capacidade para pensar sobre seu futuro vocacional, preparando-se mais eficazmente para

os próximos desafios (Ambiel, 2014).

Ao controlo atribui-se o grau da autodisciplina demonstrado através da consciência e responsabilidade do sujeito nas tomadas de decisão (Savickas & Porfeli, 2012). A curiosidade corresponde à exploração do ambiente, de novas circunstâncias e à procura de informação sobre novas oportunidades (Savickas & Porfeli, 2012). Quando colocada em prática, a curiosidade produz uma base de conhecimento que possibilita escolhas ajustadas entre o indivíduo e a situação (Bernardo, 2013).

Por último, a confiança consiste na segurança que o sujeito tem das suas capacidades, sentindo-se eficiente na resolução de problemas e na superação de obstáculos (Savickas & Porfeli, 2012).

Face ao exposto, um indivíduo apresenta níveis de adaptabilidade de carreira adequados quando se preocupa com o futuro profissional, controla pessoalmente o seu futuro, apresenta curiosidade (explorando possíveis *selfs* e cenários futuros), e possui confiança para alcançar as suas aspirações profissionais (Bernardo, 2013; Savickas & Porfeli, 2012).

A relevância do construto de adaptabilidade de carreira tem despoletado uma série de estudos, no sentido de averiguar quais as relações que este estabelece com outras variáveis (Hirschi, 2009). Neste enquadramento, vários estudos encontraram uma correlação significativa entre a adaptabilidade de carreira e outras variáveis como a idade, a experiência de trabalho, as crenças de autoeficácia, os traços de personalidade e a vinculação aos pais (Bartley & Robitschek, 2000; Kracke, 2002 *cit in* Hirschi, 2009). Outros aspetos como a personalidade proativa e o otimismo associado à carreira apresentam-se positivamente relacionados com a adaptabilidade de carreira global e com as suas quatro dimensões (Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, & Plewa, 2014).

Segundo Gamboa, Paixão e Palma (2014) a adaptabilidade tem um impacto na satisfação com a vida, nas estratégias de procura de emprego, na qualidade do reemprego, na rotatividade profissional, no ajustamento à universidade e no sucesso subjetivo no âmbito da carreira. Verifica-se também uma correlação positiva entre a dimensão de preocupação da adaptabilidade de carreira e o desempenho académico dos alunos (Negru-Subtirica & Pop, 2016). Deste modo, os alunos que apresentam uma forte orientação para o futuro e que já se envolveram no planeamento da sua carreira tendem a ter um

melhor desempenho na escola e vice-versa (*op. cit.*).

Relativamente ao estabelecimento de objetivos, vários estudos verificaram a existência de uma correlação significativa entre o tipo de orientação para objetivos de aprendizagem (mestria) e as competências-chave de carreira, tais como a adaptabilidade (Creed, Tilbury, Buys, & Crawford, 2011; Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino, & Rafferty, 2012; Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, & Plewa, 2014). Pelo contrário, a orientação para os objetivos de resultados de tipo evitamento aparece associada a baixas aspirações de carreira que se mantêm ao longo do tempo (Creed, Tilbury, Buys, & Crawford, 2011).

Num estudo realizado por Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, e Plewa, (2014) com alunos do ensino superior, verificou-se uma correlação positiva entre o tipo de orientação para objetivos de aprendizagem (mestria) e a adaptabilidade de carreira. Deste modo, os autores afirmam que os alunos que apresentam este tipo de orientação para objetivos tendem a desenvolver mais recursos de adaptabilidade de carreira dada a sua predisposição para se concentrarem no desenvolvimento de competências e sustentarem o esforço face aos obstáculos. Estes alunos parecem apresentar-se também como mais propensos a perceber as circunstâncias da vida (como por exemplo, transições de trabalho) como facilitadores de carreira em vez de barreiras (Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, & Plewa, 2014).

Quanto à identidade vocacional, estudos apontam para a existência de uma relação entre a mesma e a adaptabilidade de carreira. Neste enquadramento, os resultados do estudo de Porfeli e Savickas (2012) com 460 estudantes do 10º e 11º ano de escolaridade, verificou a existência de uma relação positiva entre a adaptabilidade de carreira e a identidade vocacional. Esta relação foi também verificada por um estudo realizado por Negru-Subtirica, Pop e Crocetti (2015) com estudantes do 8º ano de escolaridade. Os resultados deste estudo permitiram aos autores afirmar que a adaptabilidade de carreira prevê positivamente a forma dos adolescentes lidam com a exploração e com o compromisso. Neste sentido, os adolescentes que se preocupam mais com suas carreiras tendem a realizar uma exploração mais alargada e a assumir compromissos de carreira mais firmes (Negru-Subtirica, Pop & Crocetti, 2015).

II - Objetivos

Os estudos anteriormente apresentados verificam correlações positivas entre a orientação para objetivos de mestria e os domínios da identidade vocacional (compromisso e exploração) e este tipo de orientação e a adaptabilidade de carreira. Contudo, estes não são suficientemente esclarecedores quanto à relação entre a orientação para os objetivos de resultado e os níveis de compromisso e exploração da identidade vocacional, e entre este tipo de orientação e a adaptabilidade de carreira. Não obstante, estes estudos foram também realizados em contextos diferentes e com amostras variadas não se tendo encontrado nenhum estudo deste género realizado com o 10º ano de escolaridade.

Neste sentido, e tomando como população do estudo os alunos do 10º ano de escolaridade, pretendemos cumprir com os seguintes objetivos: a) verificar se a orientação para objetivos se correlaciona com a identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira; b) considerar a diferenciação de resultados na orientação para os objetivos, na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira em função do sexo; e c) considerar a diferenciação de resultados na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira em função da participação em programas de orientação escolar e profissional.

No sentido de alcançar os objetivos anteriormente definidos pudemos elaborar um conjunto de questões organizadoras do estudo:

Questão 1. Será que a orientação para os objetivos se relaciona com os níveis de compromisso e exploração da identidade vocacional?

Questão 2. Estará a orientação para os objetivos relacionada com a adaptabilidade de carreira e as suas quatro dimensões?

Questão 3. Existirão diferenças na orientação para os objetivos, na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira em função do sexo?

Questão 4. Existirão diferenças na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira entre os alunos que beneficiaram de orientação escolar e profissional e os alunos que não beneficiaram da mesma?

III - Metodologia

3.1. Caracterização da Amostra

Para a realização do presente estudo recolheu-se uma amostra não probabilística de 81 sujeitos, matriculados no 10º ano de escolaridade no ano letivo de 2015/2016. Destes sujeitos 22 (27,2%) são do sexo masculino e 59 (72,8) do sexo feminino. A idade dos sujeitos está compreendida entre os 14 e os 18 anos ($M=15,63$; $DP=0,66$).

Os sujeitos da amostra são alunos dos Cursos Científico-Humanísticos de três escolas do centro do país (cf. Anexo 1), dos quais 39 (48,1%) frequentam o Curso de Ciências e Tecnologias, 33 (40,7%) o Curso de Línguas e Humanidades, 4 (4,9%) frequentam o Curso de Artes Visuais e 1 (1,2%) o Curso de Ciências Socioeconómicas. Três dos sujeitos não mencionaram o Curso Científico-Humanístico que se encontravam a frequentar.

Relativamente ao percurso escolar, dos 81 alunos da amostra, 72 (88,9%) não apresentam qualquer retenção escolar, 7 (8,6%) apresentam uma retenção e 1 (2,5%) apresenta duas retenções escolares. Quanto às mudanças de curso, 7 (8,6%) efetuaram uma transferência de curso para o curso que frequentam atualmente.

Procurou saber-se se os alunos tinham beneficiado de orientação escolar e profissional no 9º ano de escolaridade, sendo que 61 (75,3%) responderam afirmativamente e 20 (24,7%) referiram não ter beneficiado de orientação escolar e profissional.

Por último, relativamente à participação em atividades extracurriculares, dos 81 sujeitos, 22 (27,2%) praticam atividades desportivas, 8 (9,9%) participam em atividades artísticas, 4 (4,9%) frequentam atividades académicas complementares, 2 (2,5%) participam em clubes ou organizações culturais, 7 (8,6%) referem frequentar dois ou mais dos tipos de atividade referidos anteriormente e 38 (46,9) não participam em nenhum tipo de atividade.

As características descritivas e as frequências da amostra encontram-se apresentadas em anexo (cf. Anexo 1).

3.2. Materiais/ Instrumentos

No presente estudo foram utilizados quatro instrumentos de medida de autorrelato, nomeadamente: um Questionário Sociodemográfico, a Versão A do Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS, Borges, 2001), a Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para Objectivos em Contextos de Realização (Paixão, 2004) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS, Duarte et al., 2012).

3.2.1. Questionário Sociodemográfico

Com o objetivo de se analisar detalhadamente as características da amostra, elaborou-se um questionário sociodemográfico. O referido questionário inclui os seguintes tópicos: 1) dados pessoais; 2) composição do agregado familiar; 3) percurso académico; 4) orientação escolar e profissional; e 5) atividades extracurriculares.

Relativamente aos dados pessoais, este tópico tem como finalidade recolher informações relativas à idade, naturalidade, sexo, escola e área de estudos ou curso que os alunos frequentam. Quanto ao segundo tópico (composição do agregado familiar), o mesmo tem como objetivo recolher informações sobre as habilitações e profissões dos elementos do agregado familiar.

Seguidamente apresentam-se questões relativas à existência de alterações no percurso académico, tais como: retenção escolar e transferência de curso. A orientação escolar e profissional é também considerada, questionando-se se os alunos tinham beneficiado de orientação escolar e profissional no 9º ano de escolaridade e, em caso de resposta afirmativa, qual a utilidade que lhe atribuem relativamente à tomada de decisão vocacional (escolha de curso ou área de estudos).

Por último, o questionário incluiu ainda questões relativas às atividades extracurriculares e à utilização de jogos.

3.2.2. Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS)

O Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS) é um instrumento adaptado por Borges (2001) a partir do *Groningen Identity Development Scale* (GIDS, Bosma, 1985 *cit. in.* Paixão & Borges, 2005).

O GIDS (Bosma, 1985, *cit. in.* Paixão & Borges, 2005) tem como

finalidade registrar a pontuação total de exploração e compromisso, em cada uma das várias áreas de vida consideradas como mais relevantes para os adolescentes. Este instrumento é administrado em três passos, incluindo uma entrevista semiestruturada, o registo escrito dos compromissos, e o preenchimento de um questionário (Lannegrand-Willems, & Bosma, 2006).

Por sua vez, a adaptação portuguesa deste instrumento (PIP-GIDS, Borges, 2001), circunscreve-se ao domínio vocacional, tendo como finalidade avaliar os níveis de exploração e compromisso vocacional. É apresentado em duas versões, a Versão A e a Versão B, sendo que a primeira (Versão A) é destinada ao 10º ano de escolaridade focando-se na opção vocacional (relativamente à área de estudo ou curso do ensino secundário) que os alunos tomaram anteriormente (Borges, 2001). Por sua vez, a Versão B destina-se ao 9º ano de escolaridade, considerando a opção (área de estudos ou curso) que estes alunos irão tomar em consideração aquando da matrícula no 10º ano (Borges, 2001). No presente estudo utilizou-se a Versão A para o 10º ano de escolaridade.

O PIP-GIDS (Borges, 2001) é constituído por duas escalas de avaliação aditiva (exploração e compromisso), contendo 22 itens no total (11 para cada escala) e um formato de resposta de tipo *Likert* (0 = nunca a 2 = muitas vezes). A pontuação total de cada uma das escalas pode, deste modo, variar entre 0 a 22 pontos. Ao focalizar-se no domínio vocacional, a adaptação constou da eliminação e reformulação dos itens originais e alteração do próprio formato de apresentação (Paixão & Borges, 2005). Deste modo, tal como esclarecem as autoras, a entrevista semiestruturada e o registo escrito dos compromissos foram substituídos por um conjunto de instruções e por duas questões prévias ao preenchimento das escalas. O conjunto de instruções procura situar os alunos na opção tomada (Versão A) ou a tomar (Versão B). Por sua vez, as questões procuram recolher dados relativos aos projetos vocacionais após o 12º ano e ao grau de definição da profissão futura desejada (Borges, 2001). Esta adaptação possibilita a administração coletiva e tem em conta o carácter multidimensional da identidade, especificando-se relativamente à área vocacional e contextualizando-a (Paixão & Borges, 2005).

A versão final do PIP-GIDS (Borges, 2001), relativamente à Versão A, revelou valores de consistência interna aceitáveis nas duas escalas ($\alpha = 0,68$ para a exploração e $\alpha = 0,78$ para o compromisso).

Na nossa amostra os valores de *Alpha* de Cronbach encontrados revelam um bom índice de consistência interna na escala Compromisso ($\alpha = 0.81$) e um índice de consistência interna aceitável na escala Exploração ($\alpha = 0.73$).

3.2.3. Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem: Orientação para os Objectivos em Contexto de Realização (EOOCR)

A Escala de Orientação para os Objectivos em Contexto de Realização (EOOCR) trata-se de uma adaptação portuguesa realizada por Paixão (2004) da versão revista da *Personal Achievement Goal Orientations*.

A *Personal Achievement Goal Orientations* é uma escala que integra a *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) da autoria de Midgley, et. al. (2000). A PALS é constituída por um conjunto de escalas, cuja construção se baseia na teoria de orientação para os objetivos em contextos de realização, com o objetivo de analisar as relações entre o ambiente de aprendizagem e a motivação, o afeto e o comportamento dos alunos (Midgley, et. al., 2000).

No seu conjunto de escalas, a PALS (Midgley, et. al., 2000) inclui algumas escalas destinadas a serem preenchidas pelos professores e outras pelos alunos. No que se refere a estes últimos as escalas permitem avaliar diferentes aspetos, nomeadamente: o tipo de orientação para os objetivos de realização escolar (avaliado no presente estudo); a perceção dos objetivos dos professores; a perceção das estruturas de objetivos na sala de aula; as perceções, crenças e estratégias relativamente à realização escolar; e as perceções acerca dos pais e da vida em casa (Midgley, et. al., 2000). Por sua vez, através das escalas destinadas aos professores é ainda possível avaliar: a perceção das estruturas de objetivos na escola; a abordagem dos objetivos no âmbito das tarefas de ensino; e perceção da autoeficácia relativamente ao ensino (Midgley, et. al., 2000).

A Escala de Orientação para os Objectivos em Contexto de Realização (EOOCR, Paixão, 2004) destina-se a ser preenchida pelos alunos e, tal como na escala original é constituída por 14 itens com um formato de resposta do tipo *Likert* (de 1 a 5, em que 1= totalmente falso e 5 = totalmente verdadeiro). A presente escala é constituída por três subescalas, permitindo a obtenção de três pontuações, a saber: Objectivos de Orientação para a Mestria (de 5 a 25 pontos), Objectivos de Orientação para o Resultado do tipo aproximação (de

5 a 25 pontos) e Objectivos de Orientação para o Resultado do tipo evitamento (de 4 a 20 pontos) (Paixão & Borges, 2005; Ramos, Paixão & Silva, 2010).

Relativamente à consistência interna, a referida escala, num estudo anterior efetuado por Ramos, Paixão & Silva (2010) com 233 alunos do 9º ano de escolaridade, demonstrou indicadores de uma boa consistência com Coeficientes de *Alpha* de 0,86 nas subescalas que se referem aos Objectivos de Orientação para a Mestria e aos Objectivos de Orientação para o Resultado do tipo aproximação, e um Coeficiente de *Alpha* de 0,76 na subescala relativa aos Objectivos de Orientação para o Resultado do tipo evitamento.

No estudo atual, os Coeficientes de *Alpha* encontrados revelam uma boa consistência interna nas subescalas de Objectivos de Orientação para a Mestria ($\alpha = 0.81$) e Objectivos de Orientação para o Resultado de tipo aproximação ($\alpha = 0.91$). A subescala de Objectivos de Orientação para o Resultado de tipo Evitamento revela um índice de consistência interna relativamente inferior às anteriores ($\alpha = 0.79$), contudo o mesmo considera-se adequado para efeitos de investigação.

3.2.4. Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS)

A Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) é a adaptação portuguesa realizada por Duarte, Fraga, Agostinho, Djaló, Lima, Paredes, Rafael e Soares (2012), da *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas & Porfeli, 2012)

A Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS, Duarte, et. al., 2012) é composta por composta por 28 itens, organizados em quatro subescalas (com sete itens cada), que correspondem às diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira definidas por Savickas (1997), nomeadamente: Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança (Gamboa, Paixão, & Palma, 2014).

Os itens apresentam um formato de tipo *Likert* (de 1 a 5, em que 1 corresponde a *muito pouco* e 5 corresponde a *muito*). Deste modo, as pontuações podem variar de 28 a 140 pontos na escala global e de 6 a 30 em cada uma das subescalas, sendo que pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade (Duarte, et. al., 2012; Gamboa, Paixão, & Palma, 2014).

A versão portuguesa da CAAS revelou bom índice de ajustamento dos dados ao modelo teórico (RMSEA=0.061, SRMR=0.049 e CFI=0.97) e, uma

consistência interna satisfatória, tanto na escala geral ($\alpha=0,90$), como nas suas subescalas: preocupação ($\alpha = 0,76$), controlo ($\alpha = 0,69$), curiosidade ($\alpha = 0,78$) e confiança ($\alpha= 0,79$) (Duarte *et al.*, 2012).

No caso da nossa amostra, os Coeficientes de *Alpha* encontrados revelam bons índices de consistência interna na escala geral ($\alpha = 0.89$) e na subescala Confiança ($\alpha = 0.83$). As subescalas Preocupação, Controlo e Curiosidade apresentam um Coeficiente de *Alpha* de 0,79, revelando uma consistência interna adequada.

3.3. Procedimentos de Investigação

No sentido de recolher a amostra solicitou-se a colaboração de três escolas públicas da região centro (Escola Básica e Secundária da Batalha, Escola Secundária D. Inês de Castro e Escola Dr. Pascoal José de Melo). As instituições que acolheram a nossa solicitação facilitaram o contacto com os jovens, os quais foram convidados a participar após a apresentação do projeto. Aquando da apresentação foram entregues os documentos de consentimento informado dirigidos aos encarregados de educação. Tais documentos tinham ainda como objetivo informar acerca dos objetivos e procedimentos do estudo e solicitar autorização para a participação dos educandos. Foram entregues 138 documentos e recebidos 93, dos quais 12 não autorizaram a participação dos jovens. A aplicação dos instrumentos aos 81 jovens autorizados decorreu entre maio e agosto de 2016.

O procedimento de recolha da amostra prosseguiu com a aplicação coletiva dos instrumentos, pela investigadora, nos espaços cedidos pelas escolas. A aplicação demorou entre 25 a 30 minutos tendo sido realizada em ambiente calmo e sem distrações. Os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: Questionário Sociodemográfico, Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS), Escala de Orientação para os Objetivos em Contexto de Realização (EOOCR) e Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS).

Após a recolha da amostra, os dados foram analisados estatisticamente através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS, versão 22). Procedeu-se a uma análise das respostas omissas aos itens dos vários instrumentos e à recodificação dos itens invertidos do Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS). De forma a escolher o tipo de estatística a utilizar analisou-se a natureza da distribuição dos dados e, uma vez que os

mesmos não seguiam uma distribuição normal, optou-se por recorrer à estatística não paramétrica.

De forma a testar as inter-relações entre as variáveis em estudo (orientação para objetivos, identidade vocacional e adaptabilidade de carreira) e responder às questões colocadas estudou-se a correlação entre as pontuações obtidas nas escalas: EOOCR, PIP-GIDS e CAAS. Por último, analisou-se a diferenciação das medianas das diferentes escalas em função de grupos definidos.

IV - Resultados

4.1. Estatísticas descritivas

A fidelidade dos instrumentos utilizados foi avaliada através do *alpha* de Cronbach (índice de consistência interna), cujos valores foram apresentados, aquando da descrição dos instrumentos. Neste âmbito, segundo Ribeiro (2010), uma boa consistência interna deve exceder um *alpha* de 0.80, sendo aceitáveis valores de *alpha* acima de 0.60.

Através das estatísticas descritivas das subescalas da Escala de Orientação para os Objectivos em Contextos de Realização (EOOCR) podemos verificar que os alunos do 10º ano de escolaridade, neste estudo, orientam-se predominantemente para objetivos de mestria (Quadro 1.). Estes resultados vão de encontro aos apurados por Paixão e Borges (2005) com alunos do 9º ano de escolaridade.

Quadro 1. Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna da Escala de Orientação para os Objectivos em Contexto de Realização (EOOCR)

	Médias	D.P.	Mínimo	Máximo	α
Orientação para a Mestria	4,22	0,52	3	5	0,806
Orientação para o Resultado - aproximação	2,63	0,94	1	5	0,908
Orientação para o Resultado - evitamento	2,97	0,83	1	5	0,788

Relativamente às subescalas do Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS), as médias obtidas no presente estudo aproximam-se dos resultados apurados por Borges (2001) na adaptação do instrumento.

Quadro 2. Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna do Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS)

	Média	D.P.	Mínimo	Máximo	α
Compromisso	15,04	4,11	7	22	0,807
Exploração	14,31	3,77	5	22	0,732

Por último, relativamente à Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) verifica-se que as médias dos itens obtidas para cada uma das subescalas vão de encontro às médias obtidas pelos alunos no estudo de adaptação da escala por Duarte, et. al. (2012). Uma análise mais cuidada destas médias sugere que os alunos do 10º ano de escolaridade em estudo apresentam níveis consideráveis de adaptabilidade de carreira (Quadro 3.).

Quadro 3. Estatísticas Descritivas e Índices de Consistência Interna na Escala de Adaptabilidade de Carreira

	Média dos itens	D.P.	Média das pontuações	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima	α
Preocupação	3,98	0,50	27,86	21	35	0,787
Controlo	4,04	0,53	28,32	20	35	0,786
Curiosidade	3,91	0,50	27,38	17	35	0,789
Confiança	4,00	0,51	28,01	22	35	0,826
Adaptabilidade de Carreira	3,99	0,39	107,65	89	135	0,894

4.2. Estudos correlacionais

Com o objetivo de averiguar se a orientação para os objetivos em contexto de realização se relaciona com os níveis de compromisso e exploração da identidade vocacional (Questão 1), bem como com a adaptabilidade de carreira e as suas quatro dimensões (Questão 2) efetuaram-se estudos correlacionais. Os mesmos foram realizados através do Coeficiente de Correlação de Spearman.

O Quadro 4. apresenta a matriz das correlações entre os índices das escalas que avaliam as variáveis em estudo. Verifica-se que a orientação para os objetivos de mestria apresenta uma correlação positiva com o domínio exploração da identidade vocacional ($r_s = 0,434$, $p < 0,01$). Este tipo de orientação aparece também correlacionado positivamente com três das dimensões da adaptabilidade de carreira, nomeadamente com a preocupação ($r_s = 0,390$, $p < 0,01$), a curiosidade ($r_s = 0,369$, $p < 0,01$), e a confiança ($r_s =$

0,235, $p < 0,01$). Neste sentido, observa-se ainda que a orientação para os objetivos de mestria apresenta uma correlação positiva média com a pontuação total da adaptabilidade de carreira ($r_s = 0,386, p < 0,01$).

À semelhana da anterior, a orientação para objetivos de resultado do tipo aproximação aparece positivamente correlacionada com o nível de exploração da identidade vocacional ($r_s = 0,234, p < 0,01$). Contudo, a nível da adaptabilidade de carreira, este tipo de orientação apresenta apenas uma correlação positiva com a dimensão preocupação ($r_s = 0,257, p < 0,01$).

Relativamente à orientação para objetivos de resultado do tipo evitamento, esta não apresenta uma correlação significativa com nenhum dos níveis da identidade vocacional (exploração e compromisso), nem com a adaptabilidade de carreira e as suas quatro dimensões (preocupação, controlo, curiosidade e confiança).

Através da matriz de correlações (Quadro 4.) apercebemo-nos da existência de correlações entre os níveis de exploração e de compromisso da identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira. Especificamente, o nível de compromisso vocacional aparece correlacionado com a pontuação total da adaptabilidade de carreira ($r_s = 0,401, p < 0,01$) e três das suas dimensões, a saber: preocupação ($r_s = 0,472, p < 0,01$), controlo ($r_s = 0,281, p < 0,05$) e confiança ($r_s = 0,338, p < 0,01$). Neste enquadramento, o nível de exploração vocacional correlaciona-se positivamente com a pontuação total da adaptabilidade de carreira ($r_s = 0,367, p < 0,01$) e com duas das suas dimensões, nomeadamente com a preocupação ($r_s = 0,472, p < 0,01$) e com a curiosidade ($r_s = 0,444, p < 0,01$).

Quadro 4. Matriz de Correlações entre as escalas e subescalas da Escala de Orientação de Realização (EOOCR), o Padrão Individual de Projectos (PIP-GIDS) e a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 O_Mestria	1	0,058	0,090	0,199	0,434**	0,390**	0,190	0,369**	0,235**	0,386**
2 O_Resultado_Aprox.		1	0,572**	0,186	0,234**	0,257**	0,167	0,190	0,028	0,189
3 O_Resultado_Evitamento			1	0,098	0,023	0,111	0,198	0,091	-0,027	0,111
4 Compromisso				1	0,017	0,413**	0,281*	0,109	0,338**	0,401**
5 Exploração					1	0,472**	0,101	0,444**	0,164	0,367**
6 Preocupação						1	0,324**	0,467**	0,396**	0,696**
7 Controlo							1	0,408**	0,656**	0,789**
8 Curiosidade								1	0,434**	0,732**
9 Confiança									1	0,815**
10 Adaptabilidade de Carreira										1

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bi-caudal)

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bi-caudal)

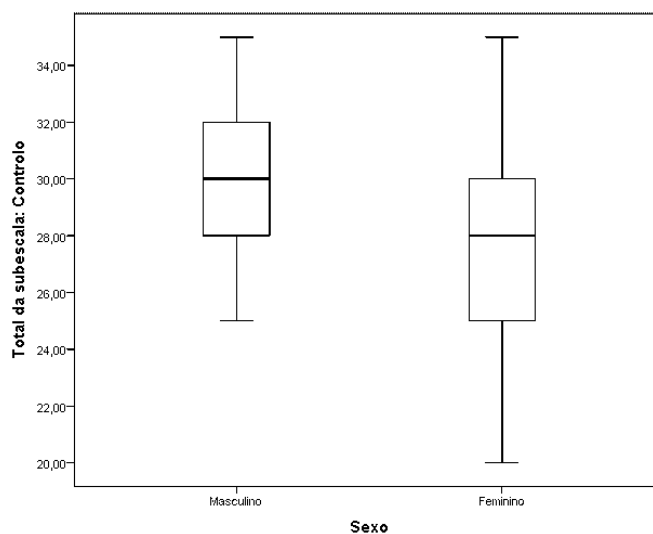
4.3. Estudos diferenciais

No sentido de averiguar a existência de diferenças na orientação para os objetivos, na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira em função de sexo (Questão 3) recorreu-se ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney e a análise estatística foi realizada para $\alpha = 0,05$.

A opção por um teste não paramétrico para avaliar as diferenças entre estes dois grupos (sexo feminino e sexo masculino) deu-se após análise exploratória das várias condições, complementada pelo teste da normalidade Shapiro-Wilk e pelo Teste da homogeneidade de variâncias de Levene. Verificou-se que não estavam cumpridos os pré-requisitos de normalidade da distribuição e de homogeneidade das variâncias, necessários à aplicação de um teste paramétrico (como o *t*-Student), pelo que se recorreu ao teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Através do cálculo do *U* de Mann-Whitney verificou-se que existem diferenças entre os rapazes e as raparigas na subescala controlo da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS), estas diferenças observadas foram estatisticamente significativas ($U = 403,5$; $p = 0,009$). Deste modo, verifica-se que as crenças de controlo se revelaram superiores nos rapazes (*Mean Rank* = 52,16) por comparação às raparigas (*Mean Rank* = 36,84). A Figura 1 ilustra a distribuição das pontuações totais nos sexos feminino ($n = 59$) e no sexo masculino ($n = 22$).

Figura 1. Diagrama de extremos e quartis das pontuações totais na subescala Controlo da Adaptabilidade de Carreira em função do sexo.



Nas restantes subescalas da Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o masculino. Relativamente aos índices da identidade vocacional (exploração e compromisso) e às subescalas que avaliam a orientação dos objetivos, também não se verificam diferenças significativas em função do sexo.

No Quadro 5 são apresentadas as médias das ordens (*mean rank*) por cada condição, bem como a estatística *U* de Mann-Whitney e o valor *p* de significância assintótico.

Quadro 5. Teste de Mann-Whitney, diferenciação dos resultados em função do sexo

	Masculino <i>Mean Rank</i>	Feminino <i>Mean Rank</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Orientação para a Mestria	39,91	41,41	625	,797
Orientação para os Resultados - Aproximação	45,59	39,29	548	,281
Orientação para os Resultados - Evitamento	49,18	37,95	469	,055
Compromisso	46,16	39,08	535,5	,227
Exploração	39,05	41,73	606	,646
Preocupação	43,18	40,19	601	,609
Controlo	52,16	36,84	403,5	,009**
Curiosidade	43,34	40,13	597,5	,583
Confiança	48,23	38,31	490	,090
Adaptabilidade de Carreira	48,70	38,13	479,5	,072

** $p < 0,01$

Considerou-se, também, a existência de diferenças entre os alunos que beneficiaram de orientação escolar e profissional ($n=61$) e os alunos que não beneficiaram de orientação escolar e profissional ($n=20$) na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira (Questão 4).

À semelhança do que se verificou anteriormente, não estavam assegurados os pré-requisitos de normalidade da distribuição e de homogeneidade das variâncias, necessários à aplicação de um teste paramétrico pelo que se recorreu novamente ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Através do referido teste não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos nos níveis da identidade vocacional (exploração e compromisso), nem na adaptabilidade de

carreira e nas suas quatro dimensões. Deste modo, e respondendo à questão 4, não se verificou diferenciação de resultados nos níveis de exploração e compromisso vocacional, nem na adaptabilidade de carreira em função da participação em programas de orientação escolar e profissional.

No Quadro 6 são apresentadas as médias das ordens (*mean rank*) por cada condição, bem como a estatística *U* de Mann-Whitney e o valor *p* de significância assintótica.

Quadro 6. Teste de Mann-Whitney, diferenciação dos resultados entre os alunos que beneficiaram de orientação escolar e profissional (OEP) e os que não beneficiaram da mesma

	Teve OEP <i>Mean Rank</i>	Não teve OEP <i>Mean Rank</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Compromisso	40,05	43,90	552	,524
Exploração	38,82	47,65	477	,143
Preocupação	38,76	47,83	473	,134
Controlo	41,66	39,00	570	,660
Curiosidade	40,03	43,95	551	,516
Confiança	42,19	37,38	537,5	,425
Adaptabilidade de Carreira	40,52	42,48	580,5	,746

V - Discussão

Apresentados os resultados, neste ponto procede-se à discussão e reflexão do seu significado para efeitos de melhor compreender a orientação e aconselhamento necessários.

O estudo empírico foi orientado no sentido de dar resposta a quatro questões, nomeadamente: 1) Será que a orientação para os objetivos se relaciona com os níveis de compromisso e exploração da identidade vocacional?; 2) Estará a orientação para os objetivos relacionada com a adaptabilidade de carreira e as suas quatro dimensões?; 3) Existirão diferenças na orientação para os objetivos, na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira em função do sexo?; 4) Existirão diferenças na identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira entre os alunos que beneficiaram de orientação escolar e profissional e os alunos que não beneficiaram da mesma?

No sentido de responder às questões foram realizados estudos correlacionais, através do Coeficiente de Correlação de Spearman, e estudos

diferenciais para os quais se recorreu ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Verificou-se que os alunos do 10º ano de escolaridade participantes no estudo se orientam predominantemente para objetivos de mestria. Este resultado vai ao encontro dos resultados apurados por estudos anteriores, com alunos do 9º ano de escolaridade (Paixão & Borges, 2005; Ramos, Paixão e Silva, 2010). Contudo, e seguindo os pressupostos de Midgley, Anderman e Hicks (1995), esperava-se que os alunos do 10º ano de escolaridade apresentassem, em número considerável, orientações para os objetivos de resultado (evitamento ou aproximação) devido à exigência e competitividade frequentemente associadas ao ensino secundário.

Os resultados obtidos apontam no sentido contrário, podendo revelar a existência de condições contextuais e de ambientes escolares favoráveis à adoção de objetivos de mestria. Contudo, e dado estarmos perante uma amostra não probabilística, não é possível aferir se esta predominância de objetivos de mestria se verifica efetivamente na população do 10º ano de escolaridade, sendo necessários mais estudos para confirmar este resultado.

A análise da relação entre a orientação para os objetivos e a identidade vocacional (Questão 1) revelou uma correlação positiva média entre a orientação para objetivos de mestria e os níveis de exploração vocacional. Esta correlação vai ao encontro dos resultados dos estudos anteriores (Paixão & Borges, 2005; Ramos, 2006). A orientação para o resultado de tipo aproximação aparece também correlacionada positivamente com o nível de exploração na identidade vocacional.

Face aos resultados obtidos, verifica-se que os alunos que apresentam objetivos orientados para a mestria e para o resultado do tipo aproximação estão mais envolvidos na procura de novas oportunidades vocacionais e na experimentação de diversos papéis.

A nível da relação da orientação para objetivos com a adaptabilidade de carreira (Questão 2), os objetivos de resultado do tipo aproximação apresentam uma correlação com a dimensão preocupação. Este resultado sugere que os alunos com este tipo de orientação encontram-se também envolvidos na preparação do seu futuro.

As consequências associadas à orientação para os objetivos de resultado de tipo aproximação são alvo de discordância na literatura. Contudo,

pressupõe-se que a mesma apresente um padrão de resultados positivos e negativos, estando os resultados negativos mais associados a aspetos emocionais (Lavasani, Weisani, & Ejei, 2011).

Num estudo recente, este tipo de orientação apresentou benefícios associados ao envolvimento e desempenho na tarefa e ao interesse intrínseco no contexto profissional (Tanaka, Okuno, & Yamauchi, 2012). Neste sentido, os resultados obtidos no presente estudo, referentes a este tipo de orientação, poderão ir ao encontro dos benefícios que lhe têm vindo a ser associados, demonstrando a necessidade de se estudar mais aprofundadamente as implicações deste tipo de orientação nos diversos contextos.

A nível da adaptabilidade de carreira, a orientação para objetivos de mestria destaca-se, correlacionando-se positivamente com a mesma e especificamente com três das suas dimensões (preocupação, curiosidade e confiança). Deste modo, os alunos que se orientam para objetivos de mestria apresentam vários recursos de adaptabilidade de carreira, demonstrando estarem envolvidos na preparação do seu futuro, apresentando curiosidade (explorando possíveis selfs e oportunidades vocacionais), e possuindo a confiança necessária para alcançar as suas aspirações profissionais (cf. Savickas & Porfeli, 2012). Estes resultados estão de acordo com o estudo realizado por Tolentino, Garcia, Lu, Restubog, Bordia, e Plewa, (2014), no qual se verificou igualmente uma correlação positiva entre a orientação para objetivos de mestria e a adaptabilidade de carreira.

No presente estudo não se verificou qualquer tipo de correlação entre a orientação para os objetivos de evitamento e as restantes variáveis. Contudo, existe a ressalva destes resultados se deverem à reduzida predominância deste tipo de orientação na presente amostra.

Em análises complementares verificou-se ainda uma correlação positiva entre os níveis de compromisso e exploração da identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira. Estas correlações corroboram resultados de investigações anteriores (Negru-Subtirica, Pop & Crocetti, 2015; Porfeli & Savickas, 2012). Deste modo, e segundo Porfeli e Savickas (2012) a recompensa de se investir em recursos de adaptabilidade de carreira, poderá ser uma identidade vocacional mais coerente. Negru-Subtirica, Pop e Crocetti (2015) acrescentam que adaptabilidade de carreira prevê positivamente a forma como os adolescentes lidam com a exploração e com o

compromisso, sendo que os alunos que se preocupam com as suas carreiras tendem a se envolver numa exploração mais alargada e a assumir compromissos mais firmes.

Os resultados dos estudos diferenciais realizados em função do sexo (questão 3) apontam para uma diferença significativa entre rapazes e raparigas a nível da dimensão controlo da adaptabilidade de carreira. Esta diferença revela-se em resultados superiores dos rapazes nesta dimensão. Uma análise superficial destes resultados poderia pressupor que os rapazes apresentam um grau de autodisciplina, de consciência e de responsabilidade superior nas tomadas de decisão vocacionais. Contudo, é importante clarificar que estas diferenças observadas em função do sexo se poderão dever a uma não uniformidade da amostra. De facto, o número de raparigas é consideravelmente superior ao número de rapazes presente na amostra, pelo que serão necessários estudos com amostras mais uniformes para se confirmar que existem, efetivamente, diferenças em função do sexo nesta dimensão da adaptabilidade de carreira.

Considera-se que a orientação escolar e profissional constitui um recurso importante no sentido de ajudar os alunos a tomar decisões vocacionais de forma consciente e responsável, bem como a desenvolver o conhecimento acerca de si próprios, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira (OCDE, 2005; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2011).

Neste sentido procurou verificar-se a existência de diferenças significativas nos níveis da identidade vocacional (exploração e compromisso) e na adaptabilidade de carreira entre os alunos que beneficiaram deste tipo de intervenção vocacional e os alunos que não beneficiaram da mesma (questão 4). Os resultados revelam a inexistência de diferenças significativas entre estes dois grupos, sendo contrários ao que seria esperado. Contudo, considera-se importante esclarecer que na presente amostra o número de alunos que beneficiaram de orientação escolar e profissional é superior ao número dos que não beneficiaram deste tipo de intervenção. Para além da reduzida uniformidade da amostra, esclarece-se ainda que os alunos provêm de escolas diferentes, com programas de orientação escolar e profissional que diferem entre si, algo que leva a colocar a hipótese de que esta ausência de diferenças se justifica pela existência de

fatores que neste estudo não foram controlados.

VI – Conclusões

O presente estudo propôs-se averiguar se a orientação para os objetivos em contexto de realização se relacionava com a identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira. A literatura existente referente a esta problemática é pautada por divergências que se estendem à própria delimitação dos conceitos, especificamente no caso dos modelos de orientação para os objetivos. No entanto, o trabalho que tem vindo a ser feito em investigações anteriores tem contribuído para a clarificação dos conceitos e tem apurado a existência de relações entre a orientação para os objetivos, a identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira. Apesar disso, não foram encontrados estudos que analisassem as três variáveis conjuntamente na mesma população.

De forma geral, o presente estudo verificou a existência de correlações da orientação para os objetivos com o domínio da exploração da identidade vocacional e com a adaptabilidade de carreira. Estas correlações destacam-se a nível da orientação para os objetivos de mestria, sendo o tipo de orientação que apresentou mais correlações significativas com os domínios das restantes variáveis. Sendo estas correlações positivas, as mesmas significam que os alunos em estudo que estabelecem mais objetivos de orientação para a mestria apresentam também níveis de exploração vocacional mais elevados e mais recursos de adaptabilidade carreira (especificamente a preocupação, curiosidade e confiança). Estes resultados, em conformidade com os resultados obtidos por investigações anteriores, justificam o investimento dos contextos educativos na promoção de objetivos de mestria, bem como da consideração dos fatores motivacionais ao intervir-se no domínio vocacional.

Os resultados obtidos relativamente à orientação para os objetivos de resultado do tipo aproximação, nomeadamente as correlações positivas que estabelece com domínios específicos da identidade vocacional e da adaptabilidade de carreira, sugerem a necessidade de se aprofundar o conhecimento relativo a este tipo de orientação, procurando clarificar as consequências (positivas ou negativas) que da mesma advêm.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Para a recolha da amostra foi utilizado um método de amostragem não probabilística por conveniência. Este método de recolha da amostra acarreta algumas limitações uma vez que a probabilidade relativa de um qualquer elemento ser incluído na amostra é desconhecida (Ribeiro, 2010). Deste modo, desconhece-se até que ponto a amostra é representativa da população. Ainda relativamente à amostra, e tendo em consideração o número de variáveis em análise, não se conseguiu garantir o número suficiente de participantes para que os resultados estatísticos fossem analisados com total segurança. Neste enquadramento, as características sociodemográficas da amostra e os resultados obtidos nas subescalas dos instrumentos não obedecem a uma distribuição normal, tendo-se recorrido à estatística não paramétrica. Considera-se ainda que o facto da recolha de dados se ter realizado através de instrumentos de autorrelato poderá constituir uma limitação uma vez que é mais difícil avaliar a autenticidade das respostas.

Apesar das limitações identificadas, e de outras que podem ser apontadas, considera-se que o estudo realizado permitiu dar continuidade à investigação até aqui realizada contribuído, embora de forma muito modesta, para o conhecimento da relação entre a orientação para objetivos, a identidade vocacional e a adaptabilidade de carreira.

Em consequência da evolução na investigação dos modelos de orientação para objetivos, tem-se alargado a distinção entre direções de aproximação e de evitamento aos objetivos de mestria. Contudo, devido à limitação inerente à disponibilidade de instrumentos que avaliem as direções de aproximação e evitamento na orientação para os objetivos de mestria, no presente estudo apenas fez a distinção entre estas direções na orientação para os objetivos de resultado. Deste modo, sugere-se que em investigações futuras se procure considerar a distinção entre objetivos de mestria-aproximação e objetivos de mestria-evitamento, verificando se esta distinção se traduz em correlações diferentes com a adaptabilidade de carreira e a identidade vocacional.

Dadas as correlações encontradas entre a orientação para os objetivos de mestria e a adaptabilidade de carreira coloca-se a hipótese de a orientação para os objetivos de mestria estabelecer uma relação de causalidade com a adaptabilidade de carreira, sendo algo a avaliar em investigações futuras.

Por último considera-se pertinente a elaboração de um estudo longitudinal que procure avaliar a estabilidade dos objetivos e considerar a influência de variáveis contextuais no desenvolvimento da identidade vocacional e na adaptabilidade de carreira.

Bibliografia

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), 21–37. <http://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 15*(1), 15–24.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267. doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 165–175.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career Exploration: A Multivariate Analysis of Predictors. *Journal of Vocational Behavior, 56*(1), 63–81. doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708
- Bento, P. C. (2013). *Adaptabilidade de Carreira, Empregabilidade Percebida e Auto-eficácia na Transição para o Trabalho: estudo comparativo entre estudantes universitários com e sem experiência de trabalho* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Algarve, Algarve.
- Bernardo, A. C. (2013). *Carreira, Adaptabilidade e Personalidade: um estudo exploratório numa amostra de jovens e adultos trabalhadores* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling & Development, 74*, 433-441.
- Borges, G. F. (2001). *Estilos de Interação Familiar e Projectos de Vida dos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Bosma, H., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review, 21*, 39–66. doi.org/10.1006/drev.2000.0514

- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 27–35.
- Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2015). Cognitive–motivational antecedents of career decision-making processes in Portuguese high school students: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 145–153. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.005
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 92–99. doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.010
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46–54. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Estrada, J. A. C., González-Mesa, C. G., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51–57.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory Orientation as an Educational Goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110. doi.org/10.1207/s15326985ep4102_3
- Flum, H. (1994). The evolutive style of identity formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 489–498. doi.org/10.1007/BF01538041
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. D. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.

- Gamboa, V. M., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Crenças de carreira e crenças de auto-eficácia na transição do ensino superior para o trabalho. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133–156.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, a. E. (2012). Differential Moderating Effects of Student- and Parent-Rated Support in the Relationship Between Learning Goal Orientation and Career Decision-Making Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 22–33. doi.org/10.1177/1069072711417162
- Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urda, T. (2000). *The Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. The University of Michigan.
- Godshalk, V. M., & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417–437. doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00038-6
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 541–553.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50–67. doi.org/10.1016/j.edurev.2009.06.004
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25(1), 19–30. doi.org/10.1006/jado.2001.0446
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6(1), 85–113. doi.org/10.1207/s1532706xid0601
- Lavasani, M. G., Weisani, M., & Ejei, J. (2011). The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statistics anxiety: Testing a causal model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1881–1886. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.020

- Lens, W., Paixão, M. P., & Herrera, D. (2009). Instrumental Motivation is Extrinsic Motivation: So What??? *Psychologica*, *50*, 21–40.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3rd ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, *25*(5), 569–598. doi.org/10.1007/BF01537355
- Meier, A. M., Reindl, M., Grassinger, R., Berner, V. D., & Dresel, M. (2013). Development of achievement goals across the transition out of secondary school. *International Journal of Educational Research*, *61*, 15–25. doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.006
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, *15*, 90–113.
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 106–112. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *88*(37), 131–142. doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *93*(37), 163–170. doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *94*, 1–10. doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2005). *Orientação escolar e profissional – Guia para decisores*. Lisboa, Portugal: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.

- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. Em L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P. & Borges, G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, pp.133-153.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75–86. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.003
- Ramos, L.A. (2006). *Auto-eficácia, objectivos e tomada de decisão na construção da identidade vocacional*. Tese de Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ramos, L. A., Paixão, P. M., & Silva, J. T. (2010). Os objectivos em contextos de realização e o seu impacto na construção da identidade vocacional. Em M. C. Taveira, A. D. Silva, C. C. Lobo, J. C. Pinto, A. Araújo, S. Ferreira, & S. Gonçalves, *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 185-194). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Carreira - APDC.
- Ribeiro, J. L. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. (3rd ed.) Porto: Livpsic.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L. (2011). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms, and Practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251–258. doi.org/10.1177/1069072710395532
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-farias, M., & Silves, E. F. D. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107–115.
- Sobral, J. M., & Gonçalves, Carlos Manuel & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11–22.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26–47. doi.org/10.1080/00461520.2011.538646
- Shim, S. S., & Finch, W. H. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: A latent class approach. *Learning and Individual Differences*, 30, 98–105. doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.015
- Silva, F. T. (2010). *Orientação dos objetivos, emoções de realização e rendimento escolar* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, M.R. (2014). *Identidade Vocacional, Perspectiva Temporal e Satisfação com a Vida na Adolescência* (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sparfeldt, J. R., Brunemann, N., Wirthwein, L., Buch, S. R., Schult, J., & Rost, D. H. (2015). General versus specific achievement goals: A re-examination. *Learning and Individual Differences*, 43, 170–177. doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.022
- Tanaka, A., Okuno, T., & Yamauchi, H. (2013). Longitudinal tests on the influence of achievement goals on effort and intrinsic interest in the workplace. *Motivation and Emotion*, 37(3), 457–464. doi.org/10.1007/s11031-012-9318-1
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia.

- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9–16.
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39–48. doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004

Anexos

Anexo 1. Caracterização da Amostra

Quadro 7. Características da amostra: Estatísticas Descritivas e Frequências

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade	15,63	0,66	14	18
			Frequência	Porcentagem %
Sexo	Feminino		59	72,8
	Masculino		22	27,2
Escola	Escola Básica e Secundária da Batalha		23	28,4
	Escola Secundária D. Inês de Castro de Alcobaça		37	45,7
	Escola Dr. Pascoal José de Melo, Ansião		21	25,9
Curso Científico-Humanístico	Ciências e Tecnologias		39	48,1
	Línguas e Humanidades		33	40,7
	Artes Visuais		4	4,9
	Ciências Socioeconómicas		1	1,2
	Ausente		4	4,9
Retenções Escolares	Nenhuma		72	88,9
	Uma		7	8,6
	Duas		2	2,5
Mudança de Curso	Sim		7	8,6
	Não		74	91,4
Orientação Escolar e Profissional no 9º ano	Sim		61	75,3
	Não		20	24,7
Atividades Extracurriculares	Nenhuma		38	46,9
	Atividades Desportivas		22	27,2
	Atividades Artísticas		8	9,9
	Atividades Académicas Complementares		4	4,9
	Participação em Clubes e Organizações		2	2,5
	Vários tipos de Atividades		7	8,6