



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

# **PLANEAMENTO DE CARREIRA NA ADOLESCÊNCIA:**

**A GESTÃO DOS OBSTÁCULOS À CONCRETIZAÇÃO DOS  
OBJECTIVOS VOCACIONAIS**

**Patrícia Helena Laranjeira Pinto**

Orientação: Prof. Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso

Mestrado em Psicologia  
Área de especialização: Psicologia da Educação





**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Psicologia**  
*Especialização em Educação*

**Dissertação**

**Planeamento de Carreira na Adolescência: A Gestão dos Obstáculos à  
Concretização dos Objectivos Vocacionais**

Patrícia Helena Laranjeira Pinto

**Orientador:**  
Prof. Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso

ÉVORA | 2011



## Agradecimentos

A presente investigação representa um marco importante na minha vida e foi realizada na expectativa de que constitua um forte contributo para o aumento do conhecimento no âmbito do comportamento vocacional e do desenvolvimento de carreira dos adolescentes portugueses. Ao longo do meu percurso académico, nomeadamente durante a realização deste estudo, contei com o apoio incondicional de pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto futura profissional. Desta forma, o meu profundo e sincero agradecimento:

Ao **Doutor Paulo Cardoso**, pela orientação, apoio, incentivo, apreciação crítica, compreensão e disponibilidade. A sua experiência e conhecimentos transmitidos constituem para mim uma referência profissional que certamente irei recordar durante o desenvolvimento da minha carreira. Por tudo isso, o meu Muito Obrigado.

Aos **Directores, Professores, Pais e Encarregados de Educação e Alunos das Escolas Básicas e Secundárias** que participaram neste estudo, obrigado pela vossa colaboração. Em especial, agradeço aos jovens alunos, pois este estudo foi feito com e para vocês.

Aos meus **Familiares e Amigos**, pelo apoio, incentivo, carinho, partilha de ideias e momentos de descontração.

À minha **Mãe** e ao meu **Pai**, que ocupam um lugar único no meu coração, pelo amor, confiança e compreensão incondicionais. Se cheguei até aqui, devo-o especialmente a vocês. Obrigado por me terem ajudado a concretizar este sonho.

A **TI**, por estares sempre presente em todos os momentos da minha vida, sobretudo nos mais difíceis.

Dedico esta dissertação à minha **Mãe**, por estar sempre ao meu lado, por me ensinar a construir sonhos e a não desistir deles, e por tudo o que aprendo com o seu amor, inteligência e nobreza de carácter. Obrigado querida Mãe.



## Resumo

A presente investigação pretende caracterizar o desenvolvimento da carreira de adolescentes e avaliar o papel das expectativas de auto-eficácia e do grau de definição dos objectivos da carreira na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira. Participaram 340 adolescentes portugueses, 215 a frequentar o 9º ano de escolaridade e 125 a frequentar o 12º ano de escolaridade em escolas básicas e secundárias do distrito de Évora (135 participantes) e do distrito de Portalegre (205 participantes). A idade dos participantes varia entre os 14 e os 19 anos ( $M = 15$ ;  $DP = 1.66$ ). Responderam à Escala de Certeza Vocacional (Santos, 2007), ao Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira (Cardoso, 2009), à Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (Ferreira Marques & Caeiro, 1981) e à Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (Betz, Klein & Taylor, 1996). Os resultados evidenciaram a importância das variáveis estudadas no desenvolvimento de carreira dos participantes. Entre estes destaca-se o resultado que mostra a auto-eficácia e a definição de objectivos como importantes preditores do planeamento da carreira dos participantes. Referem-se implicações dos resultados para a prática da educação de carreiras.

**Palavras-chave:** adolescência, auto-eficácia, objectivos de carreira, barreiras da carreira, planeamento da carreira

## **Career Planning in Adolescence: Barriers Management to the Implementation of Vocational Goals**

### **Abstract**

This research aims to characterize the career development of adolescents and to analyze the role of self-efficacy and goal setting in the relation between career planning and perception of barriers. Participants include 340 Portuguese adolescents, 215 in Grade 9 and 125 in Grade 12, attending basic and secondary schools in the district of Évora (135 participants) and the District of Portalegre (205 participants). Participants' age ranged from 14 to 19 years ( $M = 15$ ;  $SD = 1.66$ ). Participants answered the Scale of Vocational Certainty (Santos, 2007), the Inventory of Perceived Career Barriers (Cardoso, 2009), the Career Planning Scale of Vocational Development Inventory (Ferreira Marques & Caeiro, 1981) and Self-Efficacy Scale in Vocational Decision Making (Betz, Klein & Taylor, 1996). The results suggest the importance of the variables studied in the career development of participants. The findings reveal goal setting and career decision-making self-efficacy as important predictors of participants' career planning. Research implications to career education practice are discussed.

**Keywords:** adolescence, self-efficacy in career decisions, career goal, career barriers, career planning



## Índice

Introdução.....	1
-----------------	---

### Parte Teórica

1. A teoria sócio-cognitiva	
1.1. As dimensões estruturais do funcionamento humano .....	7
1.1.1. As expectativas de auto-eficácia.....	7
1.1.2. As expectativas de resultados.....	11
1.1.3. As metas ou objectivos.....	12
1.2. A dinâmica do funcionamento humano	
1.2.1. Os objectivos e o processo de auto-regulação.....	14
1.2.2. As expectativas de auto-eficácia e o desempenho.....	18
2. A teoria sócio-cognitiva da carreira	
2.1. O modelo da formação dos interesses.....	20
2.2. O modelo da tomada de decisão na carreira.....	22
2.3. O modelo de desempenho.....	27
2.4. As variáveis do contexto.....	29
2.4.1. A percepção de barreiras da carreira.....	32
2.5. O planeamento e a definição dos objectivos de carreira na teoria sócio-cognitiva da carreira.....	34
3. A relação entre expectativas de auto-eficácia, planeamento, objectivos da carreira e percepção de barreiras no desenvolvimento de carreira	
3.1. A percepção de barreiras e o planeamento de carreira.....	36
3.2. A percepção de barreiras, a auto-eficácia e a definição de objectivos.....	37

### Parte Empírica

1. Objectivos e hipóteses do estudo.....	43
--	----

2. Método	
2.1. Participantes.....	47
2.2. Instrumentos.....	47
2.2.1. A Escala de Certeza Vocacional.....	47
2.2.2. O Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira.....	47
2.2.3. A Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.....	49
2.2.4. A Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida .....	50
2.3. Procedimento.....	52
3. Resultados	
3.1. Estudo das correlações entre as variáveis.....	54
3.2. Estudo das diferenças entre grupos.....	56
3.3. Expectativas de auto-eficácia e grau de definição dos objectivos da carreira na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira.....	59
4. Discussão de Resultados.....	64
<b>Conclusão.....</b>	<b>73</b>
<b>Referências.....</b>	<b>79</b>
<b>Lista de Figuras</b>	
Figura 1. Modelo da Formação dos Interesses de Lent, Brown e Hackett (1993).....	21
Figura 2. Modelo Sócio-Cognitivo das Escolhas da Carreira de Lent, Brown e Hackett (1993).....	23
Figura 3. Modelo do Desempenho de Lent, Brown e Hackett (1993).....	28
<b>Lista de Tabelas</b>	
Tabela 1. Matriz de correlações das variáveis principais do estudo, médias e desvios-padrão.....	55

Tabela 2. Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis preditoras do planeamento de carreira, na amostra total.....	61
Tabela 3. Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis preditoras do planeamento de carreira, na amostra de 9º ano.....	62
Tabela 4. Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis preditoras do planeamento de carreira, na amostra de 12º ano.....	63

### **Lista de Anexos**

1. A Escala de Certeza Vocacional.....	47
2. O Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira.....	47
3. A Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional.....	49
4. A Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida.....	50
5. Pedido de autorização para participação nesta investigação destinado à escola.....	52
6. Pedido de autorização para participação nesta investigação destinado aos pais e encarregados de educação.....	52
<b>Anexos.....</b>	<b>91</b>

## Introdução

Na sociedade actual, o contexto sócio-económico em que se desenvolvem as carreiras, devido à expansão tecnológica e da economia, tem conduzido a uma série de mudanças ao nível do desenvolvimento de carreira dos indivíduos em todo o mundo, o que por sua vez, colocou vários desafios à psicologia vocacional. O contexto cultural é multiforme, os poderes de socialização já não são inequívocos, as escolhas de possíveis estilos de vida são diversas e, conseqüentemente, não é fácil para o indivíduo perceber-se a si mesmo como uma identidade coerente e cristalizada (Luken, 1990, cit. por Meijers, 1998).

Nas últimas décadas, tem-se verificado um prolongamento do percurso escolar e conseqüente adiamento do processo de transição para o mercado de trabalho, a democratização do ensino superior veio alterar significativamente os percursos e projectos dos jovens portugueses, adiou a transição para a vida adulta, aumentou as expectativas relativamente ao futuro e provocou uma maior diversificação dos perfis sociais dos jovens. Consta-se que o aumento dos níveis de qualificação nem sempre é condição suficiente para o acesso ao emprego ou à estabilidade profissional, como se pode verificar pelas taxas elevadas de desemprego em Portugal ou pelo acesso dos jovens licenciados apenas a empregos temporários, precários, com baixos salários e fora da sua área de especialização, passando com frequência pela dependência do apoio parental ao nível financeiro e residencial.

Ao nível individual, os jovens e os trabalhadores sentem-se, assim, menos seguros em relação à escolha de uma carreira, ao acesso ao emprego desejado e ao seu trabalho, o que se revela através de *stress* no local de trabalho, frustração, desespero e desintegração social e psicológica em geral (Coutinho, Dam & Blustein, 2008). No entanto, uma vez que trabalhar significa ter uma certa posição social, um papel na comunidade e um determinado padrão de vida, as pessoas devem ser estimuladas a construir os seus próprios resultados de carreira, mostrar-lhes que os seus sistemas de crenças desempenham um papel fundamental neste processo, que não são apenas beneficiários ou vítimas das forças intrapsíquicas, temperamentais ou situacionais e que o seu comportamento é, frequentemente, flexível e susceptível à mudança. Assim, torna-se fundamental incentivar o sentido de agência pessoal, apoiar os indivíduos no desenvolvimento de planos que facilitem o confronto com a imprevisibilidade e a mudança que caracterizam os actuais percursos da carreira (Cardoso, 2010). De acordo com a perspectiva sócio-cognitiva que fundamentou este

estudo, o indivíduo é considerado como agente activo ou formador do seu desenvolvimento de carreira, então, é importante entender os processos envolvidos e como podem influenciar e beneficiar cada indivíduo bem como toda a sociedade.

Relativamente aos adolescentes, população alvo deste estudo, representam uma fase de crescente maturidade psicológica que implica tensões entre o sonho e a realidade, de reflexão sobre os caminhos a percorrer que cada vez mais exigem o enfrentar de múltiplas barreiras, o que origina por vezes, recuar ou seguir caminhos que não estavam previstos (Pais, 2003). Cada jovem que inicie esse processo é influenciado por um grande número de factores, incluindo a família, os valores, as aptidões pessoais, o contexto social, entre outros. O processo de desenvolvimento de carreira é essencialmente o de desenvolver e implementar auto-conceitos profissionais, um processo de síntese e de compromisso em que o auto-conceito é um produto da interacção entre as aptidões herdadas, a constituição física e a oportunidade de observar, avaliar e desempenhar várias funções (Super, Savickas & Super, 1996).

Na literatura consultada evidenciou-se a ampla importância da auto-regulação e da capacidade para mudar por si próprio e exercer controlo sobre os seus processos interiores. Como tal, esta é uma importante chave para o sucesso na vida de um indivíduo, já que através dela é capaz de moldar os seus ambientes e os seus comportamentos, prosseguir projectos, estabelecer objectivos, realizar planos e monitorizar o seu próprio comportamento, pensamentos e emoções (Taveira & Nogueira, 2004). A teoria destaca para além das crenças de auto-eficácia, a importância da definição de objectivos como uma determinante chave da agência pessoal. Isto é, as pessoas com uma identidade bem definida, levando a objectivos bem definidos são mais persistentes a lutar contra as adversidades à sua concretização (Carver & Scheier, cit. por Cardoso & Moreira, 2009). A agência pessoal reflectida no processo de escolha de carreira, na ênfase da auto-exploração e nas actividades relacionadas é, assim, fundamental (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Para fundamentar o desafio colocado por Cardoso e Moreira (2009) quanto a testar o papel do grau de definição de objectivos da carreira e das expectativas de auto-eficácia no processo de planeamento e de gestão do confronto com as barreiras da carreira em adolescentes do 9º ano e do 12º ano de escolaridade, esta investigação adoptou um quadro teórico baseado na Teoria Sócio-Cognitiva (Bandura, 1986) e na Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996), que enfatiza a interacção entre o pensamento auto-referente e os processos sociais na

orientação do comportamento vocacional, procurando explicar a formação de interesses, como os indivíduos tomam decisões na carreira e os desempenhos que concretizam nos diferentes papéis da carreira.

Para compreender melhor estes processos, a presente investigação apresenta dois objectivos gerais. O primeiro consiste em caracterizar o desenvolvimento da carreira dos participantes a partir do estudo da relação das variáveis demográficas (género, idade, escolaridade) e das variáveis académicas (sucesso escolar, níveis de aspiração, satisfação com os estudos) com o planeamento da carreira, as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e o grau de definição dos objectivos de carreira. O segundo objectivo pretende estudar o papel moderador das expectativas de auto-eficácia (Luzzo, 1995; Luzzo & Hutcheson, 1996) e do grau de definição dos objectivos da carreira (Cardoso & Moreira, 2009) na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira.

A escolha da população adolescente fundamenta-se nos aspectos críticos do respectivo desenvolvimento da carreira e na sua compreensão ao relacionar o desenvolvimento da carreira com o desenvolvimento psicológico em geral, por ser essa a população abrangida pela prática profissional nas escolas e ainda para dar continuidade aos estudos antes realizados (Cardoso, 1999; Cardoso & Ferreira Marques, 2001; Cardoso & Ferreira Marques, 2005; Cardoso & Moreira, 2009).

Esta investigação apresenta como variáveis centrais: as expectativas de auto-eficácia, o grau de definição dos objectivos, a percepção de barreiras e o planeamento de carreira. De forma a aprofundar os aspectos mais importantes das questões referidas anteriormente, o presente estudo encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte, procede-se ao enquadramento teórico mediante a revisão da literatura baseada na Teoria Sócio-Cognitiva e na Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira. Na segunda parte é apresentado um enquadramento empírico que integra as componentes de descrição, análise e avaliação, relativas aos objectivos da investigação, à definição das hipóteses de investigação e à descrição das opções metodológicas. Posteriormente e com base nos dados obtidos no estudo, procede-se à descrição, análise e discussão dos resultados. Por fim, referem-se as principais conclusões da dissertação, as limitações encontradas e sugerem-se novas perspectivas de investigação que este estudo deixou em aberto.

Fica a expectativa de que as respostas encontradas possam contribuir para aumentar o conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira dos adolescentes e

possam incentivar a continuidade da investigação, sobretudo ao nível das intervenções vocacionais adequadas às necessidades e preocupações dos jovens portugueses.

# Parte Teórica



## **1. A Teoria Sócio-Cognitiva**

A Teoria Sócio-Cognitiva (TSC: Bandura, 1986) teve implicações importantes em diferentes domínios da psicologia, nomeadamente no entendimento do comportamento vocacional e do desenvolvimento da carreira. Neste caso, destaca-se a Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira (TSCC: Lent, Brown & Hackett, 1994), que parte da perspectiva sócio-cognitiva de Bandura para explicar a formação de interesses, como os indivíduos tomam decisões na carreira e os desempenhos que concretizam nos diferentes papéis da carreira. Vejamos então, quais os fundamentos sócio-cognitivos do comportamento vocacional.

A TSC procura analisar de forma integrada o funcionamento humano. Neste sentido, parte do conceito de reciprocidade triádica para sublinhar a estreita relação entre variáveis ambientais, factores pessoais e comportamentais na determinação do comportamento. Para explicar tais processos, o grande foco é nos estados internos cognitivos e afectivos e nas características físicas que constituem os factores pessoais. Considera que os indivíduos influenciam os contextos em que se situam através dos seus comportamentos, os quais irão influenciar os seus pensamentos e afectos. No entanto, também considera o processo inverso em que os contextos influenciam quer o comportamento quer as variáveis pessoais subjacentes. Assim, não se trata somente da influência mútua entre pessoa e ambiente, mas antes de uma interacção bidireccional entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento (Bandura, 1986a). Segundo este sistema triádico, o indivíduo torna-se produto e produtor do seu ambiente, mas também com capacidade de auto-regulação (Lent, Brown & Hackett, 2002). Neste quadro teórico, o pensamento auto-referente é fundamental para entender o comportamento e os estados motivacionais subjacentes (Bandura, 1986). As dimensões cognitivas consideradas estruturantes do funcionamento humano são as expectativas de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as metas ou objectivos.

### **1.1. As dimensões estruturais do funcionamento humano**

#### **1.1.1. As expectativas de auto-eficácia**

Entre as variáveis cognitivas estudadas, as expectativas de auto-eficácia são tidas como as mais influentes na agência humana. Tem a ver com as crenças quanto

às próprias capacidades para organizar e executar cursos de acção, necessários para atingir determinados tipos de desempenho (Bandura, 1986b). As percepções de auto-eficácia não operam no vácuo, são aspectos da arquitectura geral das estruturas de conhecimento e dos processos de avaliação que fundamentam a auto-regulação comportamental (Cervone et al., 2004), influenciando a capacidade para lidar com os desafios futuros que o mundo pode apresentar (Bandura, 1999). Como mais à frente será desenvolvido, as crenças de eficácia percebida ao nível académico e social influenciam os tipos de actividades profissionais para os quais os indivíduos se julgam eficazes, quer directamente quer através do seu impacto nas aspirações académicas. A percepção de auto-eficácia profissional direcciona o planeamento e exploração da carreira, a formulação dos projectos vocacionais em particular e de vida em geral (Bandura, 2006). Também vai influenciar o esforço dispendido para atingir os objectivos; a persistência face aos obstáculos; a sua resistência à adversidade; quanto stress e depressão experienciam ao lidar com as exigências ambientais e as conquistas que realizam (Bandura & Locke, 2003). Esta importância da auto-eficácia remete para o reconhecimento de que as crenças dos indivíduos sobre as suas competências e os resultados que poderão obter são um melhor preditor do seu comportamento do que as competências e resultados actuais. Testemunhando a centralidade das expectativas de auto-eficácia no funcionamento humano, a investigação também tem evidenciado que elevadas crenças de auto-eficácia, geralmente, promovem maior capacidade de auto-regulação e de realização (Cervone et al., 2004).

Segundo a TSC, estas crenças adquirem-se e modificam-se através de quatro fontes primárias de informação. A primeira fonte refere-se às experiências pessoais de êxito ou de fracasso que quando repetidas em tarefas similares proporcionam informação ao indivíduo de que poderá ter êxito ou fracasso numa nova tarefa. Assim, pode dizer-se que são as realizações que fornecem a fonte mais influente de informação de eficácia porque se baseiam em experiências autênticas. Os sucessos elevam as avaliações de eficácia, os fracassos repetidos reduzem-nas, especialmente se ocorrem no início das acções e não reflectem a falta de esforço ou as condições externas adversas (Bandura, 1986b). Uma vez instituídas, as expectativas de auto-eficácia tendem a generalizar-se a outras situações similares, o que permite um padrão de representação relativamente estável, importante para que haja consistência no comportamento (Bandura, 1986b; Pervin & John, 2000). Deste modo, as

expectativas de auto-eficácia constroem-se através de uma ampla gama de actividades e não são facilmente alteradas de situação para situação.

A segunda fonte diz respeito às aprendizagens vicariantes, as quais se verificam com a observação de modelos que conseguem bons resultados ou maus resultados. O facto de observar outros indivíduos a executar com êxito pode elevar a auto-percepção de eficácia nos observadores de que eles também possuem capacidade para dominar actividades comparáveis (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980; Kazdin, 1979, cit. por Bandura, 1986b). Deste modo, os indivíduos acreditam que se outros podem fazê-lo, eles também devem ser capazes de alcançar pelo menos alguma melhoria no desempenho. Apesar das experiências vicariantes serem, geralmente, mais fracas do que as directas, podem produzir mudanças significativas e duradouras através dos seus efeitos sobre o desempenho. Também importa referir que os indivíduos convencidos indirectamente da sua ineficácia estão inclinados a comportar-se de maneira ineficaz, o que de facto, gera a confirmação de evidências comportamentais de incapacidade (Bandura, 1986b). As influências da aprendizagem vicariante que melhoram a auto-eficácia percebida podem enfraquecer o impacto das experiências directas de fracasso ao manter o desempenho face a falhas repetidas (Bandura, 1999).

A terceira fonte refere-se à persuasão social que ocorre quando de alguma forma for comunicado ao indivíduo que ele tem a capacidade de realizar a tarefa em questão. A persuasão social é amplamente usada para tentar convencer os indivíduos a acreditar que possuem capacidades que lhes permitem alcançar o que procuram. A persuasão social sozinha, pode ter um poder limitado no aumento duradouro da auto-eficácia, mas pode contribuir para um desempenho bem sucedido se a apreciação elevada estiver dentro de limites realistas (Bandura, 1986b). Os indivíduos que são convencidos verbalmente que possuem capacidades para dominar as tarefas atribuídas são susceptíveis de mobilizar um maior esforço sustentado, em vez de se concentrarem nas suas dúvidas e incapacidades pessoais quando as dificuldades surgem. As atribuições de eficácia persuasivas têm, portanto, maior impacto sobre as pessoas que por alguma razão acreditam que podem produzir efeitos através das suas acções (Chambliss & Murray, 1979, cit. por Bandura, 1986b). Aqueles que foram convencidos da sua ineficácia tendem a evitar actividades desafiadoras e a desistir rapidamente face às dificuldades. Ao restringir o comportamento de escolha e ao enfraquecer o esforço, a falta de crenças pode criar condições para a sua própria validação.

A quarta fonte diz respeito aos indicadores fisiológicos, como por exemplo, os sintomas de ansiedade, que quando percebidos pelo indivíduo sinalizam vulnerabilidade e levam, assim, ao julgamento de baixa capacidade numa dada situação. As pessoas confiam, em parte, nas informações acerca do seu estado fisiológico para o julgamento das suas capacidades. Elas apercebem-se da sua excitação somática em situações stressantes ou de cansaço como sinais ameaçadores de vulnerabilidade para a disfunção, pois uma grande excitação geralmente debilita o desempenho. As pessoas estão mais inclinadas a esperar o sucesso quando não estão excitadas do que quando estão tensas e internamente agitadas. As reacções de medo geram ainda mais medo através da antecipação da própria excitação (Bandura, 1986b). Os tratamentos que eliminam a excitação emocional perante as ameaças subjectivas aumentam a auto-eficácia percebida com melhorias no desempenho correspondente (Bandura & Adams, 1977; Barrios, 1983, cit. por Bandura, 1986b). Outro exemplo decorre das actividades que envolvem força e resistência, nas quais os indivíduos vêem o seu cansaço e as dores como um indicador de ineficácia física (Taylor, Bandura, Ewart, Miller & DeBusk, 1985, cit. por Bandura, 1986b).

As fontes referidas anteriormente podem actuar de forma independente ou combinada, sendo que em função delas o indivíduo avalia o seu grau de eficácia, tanto no início de qualquer tarefa como ao longo da sua execução (Bandura, 1986b).

As crenças de auto-eficácia afectam o modo como as pessoas, efectivamente, implementam as suas aptidões, ajudando a explicar a razão pela qual os indivíduos com as mesmas capacidades básicas podem produzir desempenhos de qualidade muito diferentes (Lent, Brown & Hackett, 1996). Particularmente, em situações desafiadoras, um desempenho competente requer capacidades básicas e um forte sentimento de eficácia pessoal. As pesquisas confirmam que a auto-eficácia e as capacidades são moderadamente correlacionadas e ainda que construtos distintos, ambas ajudam a explicar os desempenhos (Lent, Brown & Hackett, 1996). Isto é, o que as pessoas podem realizar depende, em parte, do modo como interpretam e aplicam as suas capacidades.

As crenças de auto-eficácia mais benéficas são as que moderadamente excedem o nível de capacidade actual (Lent, Brown & Hackett, 1996). Tal optimismo nas auto-percepções capacita os sujeitos para enfrentarem desafios razoáveis que proporcionem motivação e promovam o desenvolvimento de competências adicionais para o aumento progressivo das suas capacidades. Expectativas de auto-eficácia

excessivas, por outro lado, podem encorajar as pessoas a tentar realizar tarefas para as quais elas estão mal preparadas, aumentando a probabilidade de fracasso e desânimo (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Bandura (1997; cit. por Cervone et al., 2004) identificou quatro processos através dos quais as crenças de auto-eficácia influenciam os resultados comportamentais. O primeiro considera que as crenças de auto-eficácia influenciam as decisões sobre quais as actividades a prosseguir. Isto é, as pessoas normalmente empreendem tarefas para as quais se julgam eficazes e evitam as que julgam estar aquém das suas capacidades (Hackett & Betz, 1995, cit. por Cervone et al., 2004). O segundo ocorre quando alguém empreende uma actividade e consiste na influência das crenças de auto-eficácia no esforço e na persistência na tarefa (Cervone et al., 2004). No terceiro, a auto-eficácia contribui para as experiências afectivas, pois é expectável que pessoas com alto sentido de eficácia experienciam menos ansiedade quando enfrentam desafios ameaçadores (Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988; Bandura, Taylor, Williams, Metfford & Barchas, 1985, cit. por Cervone et al., 2004). Por sua vez, os indivíduos com baixo sentido de auto-eficácia quando têm que realizar tarefas importantes tendem a ficar vulneráveis à depressão (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999; Cutrona & Troutman, 1986, cit. por Cervone et al., 2004). No quarto processo, as crenças de auto-eficácia influenciam a qualidade do desempenho cognitivo analítico. As pessoas com alto sentido de auto-eficácia exibem um desempenho superior em tarefas de laboratório cognitivamente complexas (Cervone, Jiwani & Wood, 1991; Cervone & Wood, 1995, cit. por Cervone et al., 2004), tendem a resolver mais facilmente problemas de tarefas diárias (Artístico, Cervone & Pezzuti, 2003, cit. por Cervone et al., 2004) ou a executar testes de memória (Berry, West & Dennehey, 1989, cit. por Cervone et al., 2004).

Este conjunto de processos, pelo facto de afectarem a aceitação de desafios por parte das pessoas e a persistência a lidar com os mesmos, promovem a auto-regulação e uma realização de sucesso (Cervone et al., 2004).

### **1.1.2. As expectativas de resultados**

As expectativas de resultados constituem crenças pessoais, positivas ou negativas sobre as consequências ou resultados da realização de determinados comportamentos. Enquanto as crenças de auto-eficácia se concentram nas capacidades de cada um, as expectativas de resultados remetem para as

consequências imaginadas do desempenho de certos comportamentos (Lent, Brown & Hackett, 1996). As expectativas de resultados contribuem para a motivação, pois permitem guiar as acções através dos resultados esperados. A intensidade motivacional é orientada pela expectativa de que determinadas acções produzirão resultados específicos e pelo valor destes resultados (Bandura, 1991). Este tipo de crenças é adquirido através de experiências de aprendizagem semelhantes às que formam as expectativas de auto-eficácia. Por exemplo, expectativas de resultados para acções de carreira particulares derivam das memórias das pessoas sobre os resultados obtidos em acções similares passadas; da observação dos resultados produzidos por outras pessoas; dos resultados auto-gerados (como auto-aprovação); das reacções dos outros e ainda da sensibilidade a estímulos físicos (tais como o nível de excitação emocional ou a sensação de bem-estar). As expectativas de resultados também são influenciadas pela auto-eficácia em situações onde os resultados são determinados pela qualidade do desempenho (Lent, Brown & Hackett, 1996).

### **1.1.3. As metas ou objectivos**

Os objectivos ou intenções podem ser definidos como a determinação de um indivíduo para se integrar numa actividade particular ou para concretizar um resultado futuro (Bandura, 1986). Os objectivos são uma forma importante de conferir significado à vida de uma pessoa (Baumeister, 1989, cit. por Carver & Scheier, 2001). De facto, o campo do comportamento vocacional é muito elucidativo, na medida em que os objectivos que se estabelecem são de alguma forma o modo de dar significado ao sentido de vida que se procura (Savickas, 2005).

Os objectivos operam pela simbolização dos resultados desejados no futuro e pela auto-avaliação do comportamento em função de padrões pessoais de realização. Neste caso, a formulação de objectivos cumpre a dupla função de permitir auto-regular o comportamento e de funcionar como motivador. Isto é, o objectivo permite à pessoa avaliar o ajustamento do seu comportamento aos padrões de desempenho a que se propôs, mas ao simbolizarem resultados desejados funcionam como energético/incentivo ao desempenho comportamental. Desta forma, a definição de objectivos também cumpre a função de estruturar o comportamento, pois permite estabelecer prioridades.

Os objectivos organizam-se em termos de maior ou menor centralidade para o funcionamento individual. Neste caso, temos que a escolha de objectivos é

determinada, entre outros aspectos, pela funcionalidade dos mesmos, expectativas de auto-eficácia e estrutura de oportunidades (Bandura, 1986).

Os processos cognitivos que sustentam e mantêm a perseguição do objectivo tornaram-se uma questão central entre os investigadores que estudam a motivação (Gollwitzer & Bargh, 1996; Kruglanski, Shah, Fishbach, Friedman, Chun & Sleeth-Keppler, 2002; Oettingen & Gollwitzer, 2001; Sorrentino & Higgins, 1986, cit. por Fujita, Gollwitzer & Oettingen, 2007). Uma série de estudos realizados mostram que o aumento da motivação através da definição de objectivos reflecte-se na quantidade de esforço dispendido numa actividade (Locke, Bryan & Kendall, 1968, cit. por Bandura, 1986c), na atenção para os aspectos relevantes das actividades (Locke & Latham, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996) e também na melhoria do processamento cognitivo das informações decorrentes da maior participação nas actividades em curso (Bandura, 1986c).

Os objectivos claros e alcançáveis produzem níveis mais elevados de desempenho do que intenções gerais de fazer o seu melhor e que, geralmente, têm pouco ou nenhum efeito (Locke et al., 1981, cit. por Bandura, 1986c). Este aspecto é relevante para a temática que nos propomos abordar, na medida em que aponta para a importância de objectivos vocacionais bem definidos para o empenho e envolvimento nas actividades académicas.

A especificidade dos objectivos determina parcialmente o grau em que funcionam como incentivos e guias para a acção. Outro aspecto importante é relativo ao nível de desafio que o objectivo constitui. Para que os sucessos tragam satisfação duradoura é importante que os objectivos evidenciem níveis de desafio óptimos, isto é, não sejam nem excessivamente desafiantes nem pouco desafiantes. Depois quando é concretizado, as pessoas geralmente criam motivação para estabelecer desafios maiores que funcionam como auto-motivadores para uma maior realização e, conseqüentemente, uma representação mais positiva de si (Gollwitzer & Moskowitz, 1996). Como opera este processo? Considera-se que não basta definir objectivos, também é importante haver uma ideia clara sobre os desempenhos e competências. Tal permitirá expectativas acerca do esforço necessário para alcançar o objectivo e indicadores inequívocos das realizações pessoais. Se as expectativas de desempenho ficam claramente aquém dos padrões internos de referência (objectivo), tende a haver desmotivação e as pessoas abandonam os seus objectivos, o que por conseguinte, abala a sua percepção de auto-eficácia para atingi-los. Ao adoptar simplesmente um

objectivo quer seja fácil ou desafiante, sem conhecimento do que se está a fazer ou como proceder, não tem efeitos motivacionais significativos (Bandura, 1986c).

Os objectivos também diferem uns dos outros em quantidade (nível de dificuldade, especificidade e proximidade) e qualidade (orientação, resultados positivos ou negativos) (Cervone et al., 2004). A variação nas dimensões dos objectivos influencia a motivação e o desempenho, estes efeitos são mediados em parte pelas percepções de auto-eficácia (Bandura, 1997; Locke & Latham, 1990, cit. por Cervone et al., 2004). No âmbito da qualidade dos objectivos perante a tarefa atribuída, diferentes indivíduos podem ser orientados para diferentes tipos de objectivos, alguns podem encarar a actividade com o propósito de demonstrar ou avaliar as suas capacidades enquanto outros tentam aprender e aperfeiçoar essas capacidades (Elliott & Dweck, 1988, cit. por Cervone et al., 2004). Estas duas orientações diferentes são normalmente referidas como objectivos de desempenho e de aprendizagem (Dweck & Legget, 1988, cit. por Cervone et al., 2004), ou similarmente, objectivos com orientações de julgamento ou de desenvolvimento (Grant & Dweck, 1999, cit. por Cervone et al., 2004).

## **1.2. A dinâmica do funcionamento humano**

### **1.2.1. Os objectivos e o processo de auto-regulação**

Como até agora temos verificado, a TSC enfatiza que o comportamento é mantido por expectativas ou consequências antecipadas e não só por contingências de reforço imediatas. Importa agora entender como as crenças do indivíduo operam com o objectivo de favorecerem o sentido de agência pessoal. Este entendimento é o dos processos de auto-regulação e das variáveis motivacionais relacionadas.

Considera-se que os indivíduos desenvolvem padrões internos de referência para avaliarem quer o seu comportamento quer o de outros. Além disso, a valorização dos processos cognitivos permite que neste quadro teórico se considere o papel do auto-reforço na regulação do comportamento. Este conjunto de razões levam Bandura (1991) a considerar que a motivação é cognitivamente construída. Outras duas ideias básicas para situar a posição sócio-cognitiva da motivação humana são as de proacção e de auto-regulação. Considera-se que as pessoas são proactivas no sentido em que para se adaptarem devem antecipar os efeitos das suas acções, projectar-se no futuro, planificar, estabelecer cursos de acção. Auto-reguladoras no

sentido em que esse processo adaptativo exige capacidade de auto-reflexão e, por isso, de se auto-observarem a cada momento na sua interacção com o meio e de se auto-avaliarem para poderem adequar as suas acções (Bandura, 1999).

Relativamente à auto-regulação, temos que alguns investigadores fazem distinções entre "auto-regulação" (regulação de comportamento dirigido a objectivos) e "auto-controlo" (controlo consciente de impulsos). Contudo, coloca-se a questão dessa definição de "auto-regulação" ser restrita aos processos conscientes, uma vez que a investigação tem mostrado cada vez mais a importância dos processos automáticos ou não conscientes na auto-regulação (Vohs & Baumeister, 2004).

Auto-regulação é aqui entendida como o exercício do controlo sobre si mesmo, especialmente no que diz respeito à condução do *self* em conformidade com normas preferenciais, portanto regulares (Vohs & Baumeister, 2004). Estes processos são fundamentais para que o *self* preserve a sua própria ordem interna, pois a auto-regulação direccionada aos objectivos facilita o controlo da acção sem mudar o *self* (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004). Assim, a auto-regulação é como um sub-processo do processo mais vasto da tendência do indivíduo para a auto-organização que permite previsibilidade e controlo sobre a realidade interna e externa (Vohs & Baumeister, 2004).

No caso específico do comportamento vocacional, os processos de auto-regulação estão presentes no modo como os objectivos de carreira, os planos, as estratégias, as decisões, as avaliações, a escolha, o sucesso e o insucesso no atingir desses objectivos estão integrados em sistemas abrangentes que incluem projectos a médio e a longo prazo. Os indivíduos são capazes de moldar os seus ambientes e os seus comportamentos, prosseguindo projectos, estabelecendo objectivos, realizando planos e monitorizando o seu próprio comportamento, pensamentos e emoções (Taveira & Nogueira, 2004).

Relativamente à auto-regulação no quadro da TSC, temos a considerar algumas especificidades. A primeira refere-se ao facto de a TSC distinguir entre funções reguladoras complementares dos objectivos distais que estão muito longe no tempo para oferecer incentivos eficazes e guias para a acção actual, mas que ajudam a estabelecer o curso geral de acção a seguir, e as funções de um sistema hierarquizado de sub-objectivos proximais que servem para mobilizar auto-influências e direccionar o que se faz actualmente (Bandura, 1991). Assim, os objectivos que são específicos estabelecidos no momento do comportamento actual e divididos em sub-

objectivos proximais tendem a ser mais influentes do que os objectivos que são vagos, distais ou globais (Bandura, 1986; Locke & Latham, 1990, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996).

A segunda prende-se com a importância de ser o próprio indivíduo a seleccionar e a definir os seus objectivos, a sentir-se responsável pelo seu progresso e a desenvolver os mecanismos de auto-avaliação. Quando os objectivos e os seus padrões de desempenho são impostos por outros, os indivíduos podem não os aceitar e nem se sentir obrigados a valorizá-los e os incentivos de auto-avaliação para a obtenção dos objectivos podem ser, portanto, mais fracos (Bandura, 1986c). Neste aspecto, a TSC vai ao encontro, por exemplo, da Teoria da Auto-Determinação de Deci e Ryan (1985). Considera-se que as pessoas que perseguem objectivos autónomos têm maior agência pessoal (maior sentido pessoal de vontade e de escolha) do que os que perseguem objectivos controlados devido a pressões externas para realizar o objectivo. A motivação autónoma tem sido associada ao interesse por tarefas mais exigentes e à persistência reforçada no desempenho (Ryan & Deci, 2000), mesmo quando as pessoas têm o mesmo nível de percepção de competência, um construto geralmente associado à motivação autónoma (Ryan & Deci, 2000) que está estreitamente relacionado com a auto-eficácia, embora constitua uma auto-avaliação mais geral. Em síntese, a procura de um objectivo autónomo pode facilitar a percepção de eficácia que, por sua vez, pode favorecer a auto-regulação do comportamento orientado para o alcance de objectivos. Contudo, os objectivos autónomos podem por si só contribuir para um sentido geral de satisfação com as diferentes actividades (Cervone et al., 2004).

A terceira refere-se ao conteúdo específico do objectivo e das características estruturais. Por exemplo, as pessoas que estabeleceram objectivos de aprendizagem em vez de objectivos de desempenho lidam melhor com as experiências de fracasso e, conseqüentemente, mostram uma busca de objectivos mais persistente e melhor sucedida (Deweck, 2000, cit. por Gollwitzer & Sheeran, 2006). De facto, Higgins (2000) (cit. por Gollwitzer & Sheeran, 2006) demonstrou que as pessoas que perseguem os seus objectivos através de meios que estão naturalmente ajustados ao conteúdo dos objectivos têm mais hipóteses de os alcançar.

Finalmente, a quarta liga a auto-regulação com o planeamento, dimensão central do trabalho realizado no âmbito desta dissertação. Para entender o papel do planeamento na regulação do comportamento que permite concretizar objectivos é importante distinguir entre objectivos e planeamento. Isto é, o objectivo exige um

plano, uma representação mental da situação a confrontar e das possíveis respostas, permitindo proteger o indivíduo dos efeitos negativos associados aos estados prejudiciais do *self* envolvidos no processo de concretização dos objectivos (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004). A propósito, o modelo das fases de acção (Fujita, Gollwitzer & Oettingen, 2007) considera que uma busca de objectivos bem sucedida prevê a resolução de uma série de tarefas sucessivas, como sejam, estabelecer potenciais objectivos e escolher entre eles, planear quando e como agir para implementar o objectivo escolhido, conduzir a busca de objectivos para um fim bem sucedido e avaliar os seus resultados.

Este tipo de auto-regulação pelo planeamento implica que o indivíduo antecipe os potenciais obstáculos à realização do objectivo e os tipos de respostas indesejadas que são provocados por esses obstáculos. Nestas condições, o indivíduo pode assumir o controlo sobre a execução dos objectivos, elaborando planos de “se... então” que especificam uma previsível situação crítica e a vinculam a uma resposta instrumental dirigida ao objectivo (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004). Os planos de “se... então”, considerados uma estratégia eficaz de auto-regulação, parecem ser mais eficazes na procura de objectivos difíceis do que fáceis e quando o compromisso com o objectivo é elevado ao invés de baixo. Nesta perspectiva, o planeamento deve ser ajustado ao problema de auto-regulação em curso. Esta estratégia de auto-regulação através do planeamento permite que a pessoa consiga os resultados positivos desejados, protegendo-a da influência de situações adversas (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004).

Também é relevante mencionar os efeitos das emoções sobre os processos de auto-regulação (Cervone et al., 2004). Por exemplo, os estudos mostram que as pessoas que cronicamente experienciam um humor disfórico tendem a manter padrões de desempenho relativamente rigorosos que excedem os desempenhos que em sua opinião elas realmente podem atingir (Ahrens, 1987, cit. por Cervone et al., 2004). Esses estudos experimentais evidenciaram, assim, o papel directo que as emoções desempenham nessa tendência para adoptar padrões relativamente perfeccionistas (Cervone et al., 2004). Neste caso, as emoções são variáveis mais próximas do biológico que contribuem também para a regulação dos estados internos, como por exemplo, os de ataque e/ou fuga em situações de ameaça (Damásio, 2000).

Em síntese, a auto-regulação surge como um elemento fundamental para o sucesso na vida de um indivíduo, envolvendo um conjunto de processos dos quais foi

dado destaque aos de planeamento por ser uma das variáveis focadas no estudo que à frente se apresenta.

### **1.2.2. As expectativas de auto-eficácia e o desempenho**

Como até agora se tem referido, os objectivos e os padrões de acção têm um importante efeito motivador por permitirem estruturar a acção a realizar. Para atingir esses objectivos, as pessoas vão optar por comportamentos face aos quais têm boas expectativas de resultados e de auto-eficácia. O indivíduo ao envolver-se numa determinada acção tem necessidade de auto-regular a mesma, permitindo-lhe os ajustes necessários para realizar o objectivo. Essas acções ou comportamentos vão ser avaliados externamente e internamente, estando por isso, sujeitos a contingências de reforço externas e internas. Um desempenho bem sucedido tende a levar a expectativas de auto-eficácia mais elevadas para esses comportamentos e ao estabelecimento de objectivos mais ambiciosos em realizações futuras. No caso da construção de projectos vocacionais, maior ambição. O facto da concretização de objectivos tender a afectar os níveis de aspiração, pode levar-nos a pensar que existe uma maior probabilidade de que sejam os indivíduos mais auto-confiantes a definir para si próprios padrões desafiadores, os quais aumentam os seus níveis de motivação. Ao fazer isso, eles ampliam os seus conhecimentos e aptidões, o que aumenta ainda mais o seu sentido de eficácia pessoal (Bandura, 1986c). O contrário é esperado quando os desempenhos não são bem sucedidos. No entanto, o fracasso também pode ser interpretado em termos de um valioso *feedback* para melhorar as aptidões, quando se associa a um maior esforço para dominar os desafios (Elliott & Dweck, 1988, cit. por Brunstein & Gollwitzer, 1996). A investigação evidencia que objectivos difíceis aumentam o esforço e a auto-confiança das pessoas, mas um esforço menor fá-las duvidar das suas capacidades (Carroll & Tosi, cit. por Bandura, 1986c). Os indivíduos que adoptam objectivos de trabalho elevados, trabalham muito mais tempo numa tarefa e dominam mais do que aqueles que adoptam metas fáceis ou simplesmente são incentivados a fazer o seu melhor. Os que têm dúvidas são facilmente desencorajados pelo fracasso, ao passo que aqueles que estão conscientes das suas capacidades intensificam os esforços nos seus desempenhos que ficam aquém e persistem até conseguir. Na medida em que a auto-percepção de ineficácia leva as pessoas a desistir facilmente diante das dificuldades e dos objectivos desafiadores que servem para expandir as capacidades, elas negam-se ao domínio

das experiências necessárias para a construção de uma auto-confiança forte (Bandura, 1986c). A força da eficácia percebida e o compromisso com os objectivos predizem se as pessoas redobram os seus esforços, reagem apaticamente ou desanimam quando não cumprem um padrão de valor (Bandura & Locke, 2003).

Assim, o impacto motivacional das estruturas de objectivos é melhor compreendido ao considerar a interacção dinâmica entre a auto-avaliação afectiva, a auto-eficácia percebida para o alcance de objectivos e o ajuste contínuo aos próprios padrões de desempenho (Bandura, 1991; Lent, Brown & Hackett, 1996). A propósito, na sua discussão acerca da auto-eficácia e da auto-regulação, Schunk e Ertmer (2000, cit. por Eccles & Wigfield, 2002), enfatizaram o papel recíproco da definição de objectivos, da auto-avaliação e da auto-eficácia. Dão o exemplo de como os objectivos próximos, específicos e desafiadores são mais eficazes na motivação do comportamento dos estudantes e aumentam o seu sentido de auto-eficácia do que objectivos distantes. Também evidenciaram como a auto-eficácia pode ser influenciada pela aprendizagem, sugerindo que a auto-eficácia deve ser maior com objectivos de aprendizagem do que com os de desempenho.

## **2. A Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira**

Os avanços tecnológicos combinados com a expansão da economia de livre mercado trouxeram uma série de mudanças no trabalho das pessoas em todo o mundo. A natureza do trabalho mudou e com isso a relação das pessoas com as organizações (Cardoso, 2007). Ao nível individual, os trabalhadores sentem-se menos seguros em relação ao seu trabalho e ao acesso ao emprego desejado, o que leva por um lado, a experiências de *stress* no local de trabalho e a carreiras marcadas por mudança e instabilidade (Coutinho, Dam & Blustein, 2008). Neste quadro social e económico, torna-se fundamental incentivar o sentido de agência pessoal e apoiar os indivíduos no desenvolvimento de planos que facilitem o confronto com a imprevisibilidade e mudança que caracterizam os actuais percursos da carreira (Cardoso, 2010).

A Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira (TSCC: Lent, Brown & Hackett, 1994) teve a sua origem na aplicação da Teoria da Auto-Eficácia às especificidades do comportamento das mulheres (Hackett & Betz, 1981). Actualmente, é uma extensão da perspectiva sócio-cognitiva ao entendimento do comportamento vocacional e ao desenvolvimento de carreira. Procura explicar através de três modelos distintos mas

interligados, o desenvolvimento dos interesses, os processos de tomada de decisão na carreira e ainda, a natureza e os resultados de desempenho na carreira.

Os três modelos dão ênfase ao papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados e dos objectivos pessoais, que operando em conjunto com variáveis demográficas, factores contextuais e experiências de aprendizagem influenciam o desenvolvimento académico e profissional (Lent, Brown & Hackett, 1994).

## **2.1. O Modelo da Formação dos Interesses**

Os interesses vocacionais definidos como um padrão de preferências, aversões e indiferenças dos indivíduos relativamente a várias profissões e actividades importantes são um componente padrão na psicologia de carreira e têm sido considerados como uma importante determinante na escolha de carreira (Hansen, 1984b, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996).

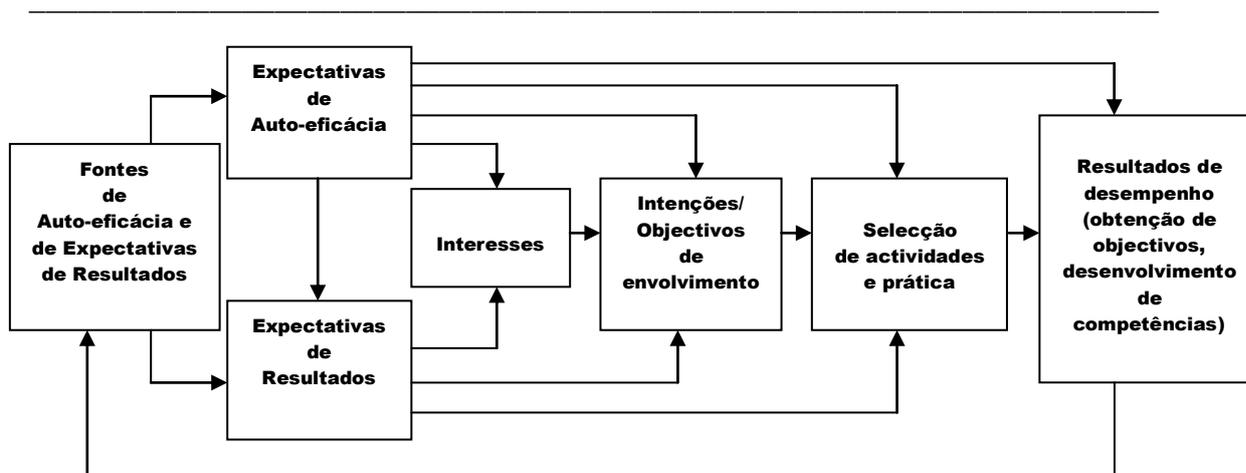
Considera-se que os jovens são selectivamente incentivados pelos pais, professores, colegas e outras pessoas significativas para seguir e tentar realizar determinadas actividades entre aquelas que estão à sua disposição. Ao praticar actividades diferentes e ao receber *feedback* contínuo tanto positivo como negativo sobre a qualidade dos seus desempenhos, as crianças e adolescentes vão aperfeiçoando as suas competências, desenvolvendo padrões de desempenho pessoal e formando crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados sobre as diferentes tarefas e os domínios de comportamento (Lent, 2005).

Portanto, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultados não surgem num vácuo nem funcionam sozinhas na definição de interesses profissionais e nos processos de escolha ou de desempenho, pelo contrário são construídas e funcionam em contexto com outras importantes qualidades das pessoas e com os seus ambientes, tais como, o género, a raça, a etnia, a herança genética, a saúde física ou a incapacidade e as condições sócio-económicas, sendo que todos estes factores desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996).

De acordo com o Modelo da Formação dos Interesses da TSCC (Figura 1.), os interesses vocacionais resultam de expectativas de auto-eficácia e de expectativas de resultados positivas. Ou seja, os indivíduos tendem a desenvolver afinidade com uma actividade que lhes promova crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados positivas, levando-os a estabelecer objectivos nesse sentido, os quais aumentam a

probabilidade de prática nessa actividade. As realizações decorrentes da prática da actividade (como a conquista de objectivos e o desenvolvimento de competências) conduzem a um *feedback* que ajuda a consolidar ou a reformular as expectativas de auto-eficácia, as de resultados e, por seu turno, os interesses (Lent, Brown & Hackett, 1996).

FIGURA 1.  
**Modelo da Formação dos Interesses**  
(Lent, Brown & Hackett, 1993)



A TSCC pressupõe ainda que este processo básico ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e que é através dele que as pessoas desenvolvem os padrões característicos dos interesses de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996). Embora os interesses profissionais tendam a estabilizar-se no final da adolescência ou no início da idade adulta (Hansen, 1984b, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996), a mudança e o crescimento dos interesses é teoricamente possível em qualquer momento da vida, particularmente, quando as pessoas são confrontadas com condições ambientais e desafios com exposição a novas actividades ou ao incentivo de obtenção de novas competências (Lent, Brown & Hackett, 1996). Contudo, as novas tendências profissionais só podem tornar-se interesses de carreira, na medida em que as pessoas acreditam que podem realizar as tarefas requeridas (auto-eficácia) e não percebem obstáculos (barreiras) para o seu sucesso (Gushue et al., 2006).

Esta teoria refere ainda outros aspectos dos indivíduos e dos seus ambientes que afectam a aquisição e a modificação dos interesses, como por exemplo, as aptidões e os valores, embora os seus efeitos sobre os interesses sejam canalizados

através da auto-eficácia e das expectativas de resultados (Lent, Brown & Hackett, 1996). Como já foi referido, é através da prática repetida de actividades, de modelos, de *feedback* de outras pessoas importantes que as crianças e os adolescentes desenvolvem gradualmente as suas aptidões, adoptam padrões de desempenho pessoais e desenvolvem ainda o seu sentido de eficácia em diversas tarefas bem como uma série de crenças sobre o que acontecerá se eles desempenharem estas tarefas, ou seja, criam expectativas de eficácia e de resultados que irão influenciar a formação dos seus interesses (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Os valores (preferência por reforços particulares ou condições de trabalho, tais como, *status*, dinheiro ou autonomia) são incorporados no conceito de expectativas de resultados. Especificamente, as expectativas de resultados combinam dois componentes básicos: os resultados que se antecipam como decorrentes da participação numa determinada actividade e o valor relativo ou a importância desses resultados para o indivíduo. De acordo com Vroom (1964, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996) e os modelos relacionados, estes dois componentes (referidos como instrumentalidade e estimativas de valência, respectivamente) combinados permitem prever os interesses.

## **2.2. O Modelo da Tomada de Decisão na Carreira**

A tomada de decisão na carreira é fundamental para o desenvolvimento da carreira (Betz, 1992, cit. por Creed, Wong & Hood, 2009), estando profundamente relacionada com os projectos de carreira dos indivíduos. Parsons (1909, cit. por Creed, Wong & Hood, 2009) descreveu o processo de tomada de decisão na carreira como implicando a compreensão de si mesmo e do mundo do trabalho e o ajustamento destes dois domínios para decidir sobre qual a melhor escolha na carreira.

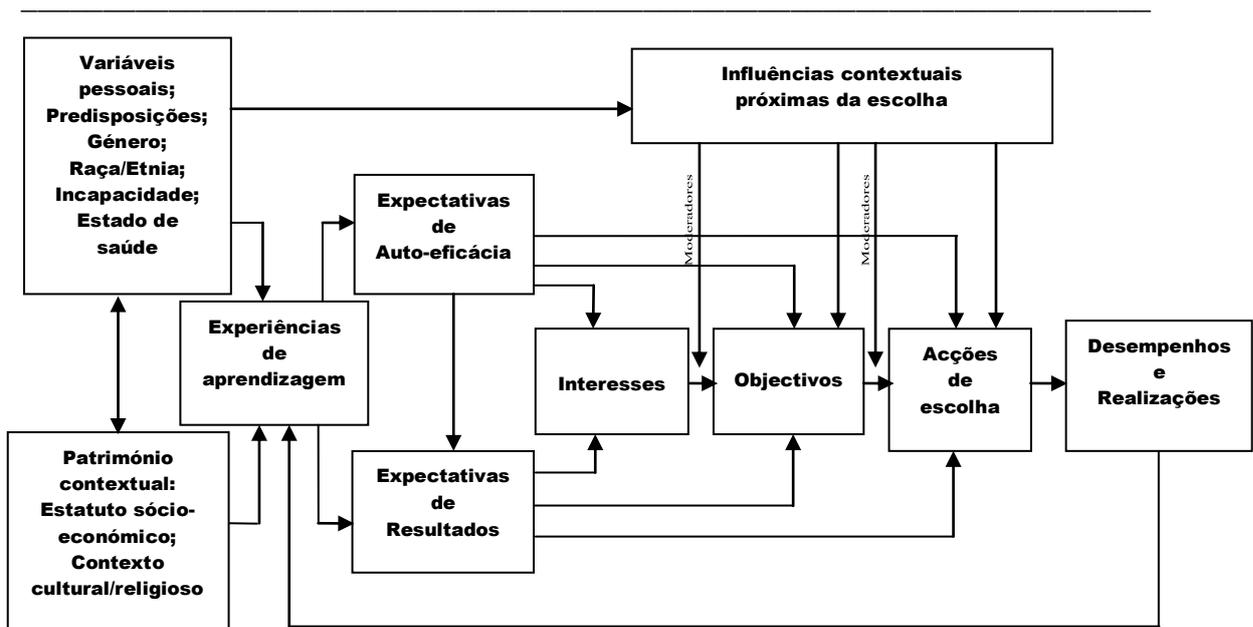
A perspectiva de Lent, Brown e Hackett (1996) é bem diferente. Consideraram a auto-eficácia como um dos elementos centrais na escolha e no desenvolvimento de carreira, uma vez que esta ajuda a prever os interesses específicos dos indivíduos, o seu desempenho, as opções de carreira consideradas, a persistência e o sucesso obtido na actividade escolhida. Neste sentido, o indivíduo tenderá a apresentar expectativas de resultados positivas nas áreas em que possui crenças de auto-eficácia mais favoráveis e, assim, essas crenças irão influenciar os comportamentos apresentados e as escolhas vocacionais consideradas.

O Modelo Sócio-Cognitivo das Escolhas da Carreira determina múltiplas interacções entre as variáveis experienciais, pessoais e contextuais e as expectativas de auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos. Como mostra a Figura 2., as características pessoais e contextuais influenciam as experiências de aprendizagem dos indivíduos e, conseqüentemente, as suas expectativas de auto-eficácia e de resultados, as quais fomentam o interesse por determinadas actividades (que inspiram mais confiança e/ou resultados positivos). Os interesses, por sua vez, influenciam a formação de objectivos, os quais motivam acções de escolha ou esforços que levam aos comportamentos que possibilitam a sua realização. Estes comportamentos conduzem a experiências de desempenho de sucesso ou de fracasso que retroactivamente promovem a reavaliação das crenças de auto-eficácia e das expectativas de resultados e, conseqüentemente, a uma mudança de interesses e objectivos e/ou da escolha feita. Neste modelo, também é possível observar a influência directa que as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultados podem exercer sobre os objectivos que se estabelecem, nas acções para os concretizar e nos níveis de desempenho conseguidos. Relativamente às influências contextuais, estas moderam a relação entre os interesses e os objectivos profissionais e entre os objectivos e a implementação da acção de escolha (Lent, Brown & Hackett, 1996).

FIGURA 2.

**Modelo Sócio-Cognitivo das Escolhas da Carreira**

(Lent, Brown & Hackett, 1993)



Lent, Brown e Hackett (1994) referiram que a escolha de uma carreira recebe logo de início a influência das predisposições genéticas, do género, da etnia e das condições de saúde. No caso do género e etnia, importa destacar que não é a característica biológica em si que pode gerar diferenças nos comportamentos de escolha de carreira, mas as reacções provenientes do ambiente sócio-cultural ao facto de ser homem ou mulher é que podem influenciar o tipo de estímulo ambiental que é proporcionado desde a infância. Por exemplo, os modelos profissionais que são mais frequentemente observados ou os comportamentos mais reforçados. A existência de alguma doença crónica que limite a movimentação de uma pessoa pode também influenciar a escolha de carreira no âmbito das possíveis oportunidades e barreiras a que é exposta. Quanto à influência da genética na escolha, são formuladas hipóteses não aprofundadas de que as potenciais aptidões em interacção com o ambiente podem de alguma forma explicar a ligação entre a genética e os interesses profissionais e, posteriormente, a escolha (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Portanto, a interacção entre o género, a raça, o acesso à educação e os princípios culturais influencia o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia relacionadas com a carreira. A influência do género e da etnia nos interesses, nas escolhas e nos desempenhos de carreira opera através das diferentes experiências de aprendizagem que moldam as expectativas de auto-eficácia e de resultados. Simultaneamente, o género e os factores culturais estão fortemente ligados à estrutura de oportunidades ou ao contexto ambiental, no qual os objectivos da carreira são delimitados e implementados (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Os interesses, por sua vez, também exercem influência sobre os objectivos (intenções ou planos para seguir uma carreira específica), os quais estimulam as acções destinadas à sua implementação. Os indivíduos sob condições favoráveis tendem a seleccionar opções de carreira congruentes com os seus interesses. Os objectivos pessoais são um mediador importante na ligação entre os interesses e a acção. Assim, os objectivos de cada pessoa relacionados com as acções conduzem a experiências de desempenho particulares, cujos resultados contribuem para rever ou fortalecer a auto-eficácia e as expectativas de resultados e, assim, ajudar a consolidar ou a redireccionar o comportamento de escolha de cada um (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Contudo, como já foi referido, os objectivos de escolha de carreira e as acções para os implementar também podem ser influenciados directamente pela auto-eficácia e pelas expectativas de resultados. Os objectivos e as acções podem ser menos

influenciados pelos interesses do que pela disponibilidade de trabalho em conjunto com a auto-eficácia e as expectativas de resultados. Isto é, crenças sobre se é possível realizar o trabalho disponível e se os incentivos são suficientes. Pode depreender-se que existem limites para a livre agência das pessoas em fazer escolhas de carreira, pois há factores externos como as influências contextuais ou ambientais que afectam o comportamento de escolha (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Para simplicidade conceptual, a TSCC dividiu o processo inicial da escolha de carreira em três fases. Na primeira, expressa-se uma primeira escolha ou objectivo. A segunda fase, foca-se nas acções para implementar a escolha e, por último, procede-se à operacionalização da própria escolha, realizando os desempenhos necessários para alcançar os objectivos. O comportamento apresenta, então, um *feedback* dirigido às crenças e aos interesses que vai influenciar os futuros comportamentos de carreira. Esta divisão conceptual entre objectivos e acções revela-se importante, na medida em que destaca o papel de intermediário da agência pessoal (através dos objectivos) no processo de tomada de decisão. Enfatiza ainda que as escolhas são dinâmicas e não actos estáticos bem como o papel de certas variáveis e pontos de decisão, o que dá indicadores para intervenções proveitosamente dirigidas (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Um pressuposto fundamental do modelo de escolha da TSCC refere que os indivíduos não são capazes, ou então, não querem traduzir os seus interesses profissionais em objectivos e estes em acções quando percebem barreiras intransponíveis ao começo de carreira ou ao seu sucesso (Lent, Brown & Hackett, 1996). Para muitos indivíduos, as escolhas de carreira não são feitas em condições ideais, sendo que as necessidades económicas, as limitações educacionais, a falta de apoio familiar, as práticas de socialização, o contexto cultural ou outras situações, podem inibir a busca dos próprios interesses primários ou de objectivos de carreira preferenciais (Vroom, 1964; Williamson, 1939, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996).

As variáveis contextuais podem facilitar, restringir ou impedir as aspirações nas escolhas de carreira. É pouco provável que as pessoas desenvolvam os seus interesses vocacionais se não estiveram expostas a oportunidades de aprendizagem, que promovam as crenças de eficácia e as expectativas de resultados congruentes com as suas capacidades. No caso específico de mulheres, membros de grupos minoritários étnicos, raciais ou ainda indivíduos com poucos recursos económicos, podem não desenvolver interesses em opções de carreira com uma maior exigência de qualificação por não terem sido expostos às oportunidades e às experiências

produtoras do sentido de auto-eficácia sobre as suas capacidades (Lent, Brown & Hackett, 2002). Neste quadro, as barreiras da carreira são integradas no processo das escolhas de carreira enquanto dimensão do contexto que influencia essas escolhas, moderando a relação dos interesses com os objectivos e destes com as acções para os implementar. Esta conceptualização possibilita não só a explicação do comportamento vocacional daqueles que desempenham actividades profissionais desajustadas às suas potencialidades, necessidades e preferências, como também permite compreender a proactividade daqueles que mostram capacidade de se confrontar com as adversidades dos contextos e de produzir mudanças nesses contextos e em si próprios (Lent, 2005). A propósito, ainda na perspectiva sócio-cognitiva, Powell e Luzzo (1998) referem que as pessoas com *locus* de controlo interno face às decisões de carreira são propensas a acreditar que os eventos da sua vida relacionados com a carreira são resultado de trabalho árduo e de esforço. Por outro lado, aqueles que atribuem a decisão de carreira a factores externos, incontroláveis e estáveis pensam que as decisões de carreira são motivadas por forças externas que estão para além do controlo pessoal e que tais factores são consistentes ao longo do tempo.

A Teoria do Auto-Conceito Vocacional por se focar no significado pessoal das aptidões, interesses, valores e escolhas e no modo como as pessoas têm clarificados os seus temas de vida, também pode dar um valioso contributo para entender a tomada de decisão numa perspectiva sócio-cognitiva (Lent, Brown & Hackett, 1996). O auto-conceito vocacional refere-se à constelação de atributos do *self* que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes e que podem ou não ser traduzidos numa preferência. Neste caso, considera-se que os indivíduos com um auto-conceito profissional claro, estável, realista e determinado são mais capazes de fazer escolhas de carreira, pois permite-lhes uma representação mais clara de si próprio num determinado papel, situação ou posição, onde realiza funções ou estabelece relações com especificidades relativas a esse papel (Super, Savickas & Super, 1996).

O auto-conceito diz respeito ao conteúdo da escolha enquanto as características, como por exemplo, clareza, estabilidade, auto-eficácia e auto-estima dizem respeito ao processo de escolha (Super, Savickas & Super, 1996). Os indivíduos com elevada auto-estima são mais capazes de agir de acordo com os seus interesses. A auto-estima é considerada pela generalidade dos autores como uma das dimensões mais importantes do sistema do *self* e é, frequentemente, definida como a componente avaliativa e valorativa do auto-conceito. Ao ser considerada como a

constante percepção que o indivíduo tem do seu valor global e da sua importância enquanto pessoa, também é relevante para a compreensão do comportamento e do desenvolvimento pessoal (Castro, 2007).

Os valores definidos como crenças que têm componentes cognitivos, afectivos e comportamentais (Rokeach, 1973, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996), também têm um papel importante neste processo de tomada de decisão. Os valores transcendem as situações, são influenciados pelos processos de socialização, são mais ou menos estáveis e servem vários propósitos básicos do funcionamento humano, como o de facilitar as interações socialmente aceitáveis que permitem às pessoas satisfazer as suas necessidades. Os valores fornecem os padrões perante os quais os indivíduos julgam as suas próprias acções bem como o comportamento dos outros, esta ideia de que os valores servem como padrões diferencia-os dos interesses. Desenvolvem-se como resultado da interacção entre as características herdadas e as experiências. Os valores desempenham um papel central no processo de tomada de decisão, visto que são a base da definição de objectivos, os quais se forem construídos adequadamente, movimentam o indivíduo para o estado final desejado (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Segundo Spokane (1996), a escolha de uma profissão constitui um acto expressivo que reflecte a motivação, o conhecimento, a personalidade e as capacidades de um indivíduo.

### **2.3. O Modelo do Desempenho**

De acordo com a TSCC, o Modelo do Desempenho (Figura 3.) envolve a interacção entre a representação de capacidade, a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos de desempenho.

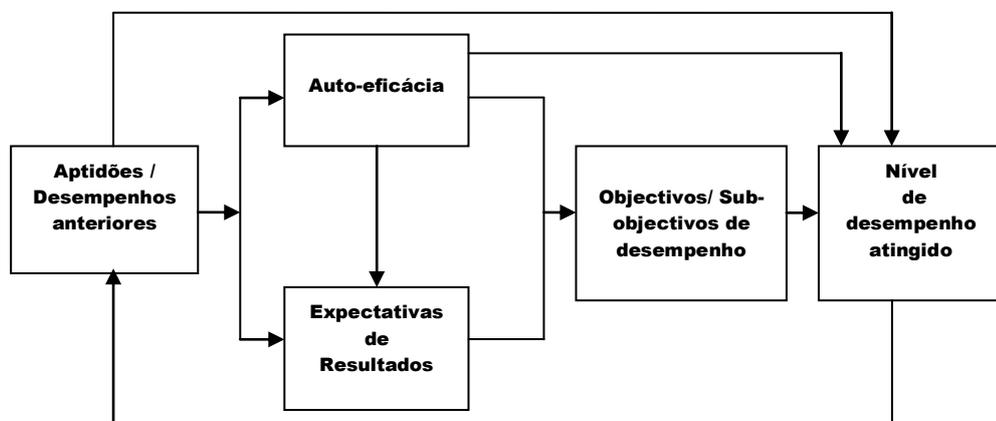
Mais especificamente, a capacidade avaliada através de indicadores de realização, aptidões ou desempenhos anteriores afecta o nível de desempenho atingido, tanto directamente através do conhecimento da tarefa e das estratégias de desempenho que as pessoas vão desenvolver como indirectamente ao fornecer crenças de auto-eficácia e expectativas de resultados. Ou seja, os indivíduos fundamentam a sua auto-eficácia e as expectativas de resultados, em parte, na sua percepção das competências que possuem actualmente (ou que possam vir a desenvolver) e nas realizações e resultados que têm obtido em desempenhos relevantes no passado. As expectativas de auto-eficácia e as expectativas de

resultados, por sua vez, influenciam o nível dos objectivos de desempenho que as pessoas estabelecem para si próprias. Uma elevada auto-eficácia e expectativas de resultados positivas promovem objectivos mais ambiciosos, que ajudam a mobilizar e a apoiar os esforços de desempenho (Lent, 2005).

FIGURA 3.

**Modelo do Desempenho**

(Lent, Brown & Hackett, 1993)



Como já foi mencionado, a TSCC consistente com o modelo de reciprocidade triádica da TSC, postula um ciclo de *feedback* entre as realizações de desempenho e o comportamento subsequente (Bandura, 1986). Destacam-se os diversos benefícios resultantes de tentar e ter sucesso nos desempenhos realizados, sobretudo naqueles que são desafiadores. Essas experiências proporcionam a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e as estratégias relevantes para a tarefa, alcançar resultados de valor e, por sua vez, promover a auto-eficácia e as expectativas de resultados dentro de um ciclo de desenvolvimento de competências dinâmico (Lent, 2005).

O modelo de desempenho também enfatiza o nível de compromisso das pessoas bem como a sua persistência nos comportamentos de busca de objectivos de carreira. Uma auto-eficácia e expectativas de resultados fortes promovem objectivos mais ambiciosos, que ajudam as pessoas a mobilizar e a sustentar o seu comportamento de desempenho. As aptidões influenciam o desempenho directa e indirectamente através do seu impacto na auto-eficácia e nas expectativas e estas, por sua vez, influenciam o nível de desempenho que as pessoas estabelecem para si.

Quando as situações são favoráveis, os resultados alcançados com o desempenho levam à satisfação e através da auto-avaliação do *self* em situação de desempenho, o indivíduo confirma o sentimento de confiança na sua capacidade para acções futuras (Lent, Brown & Hackett, 2002).

As experiências de sucesso ao promoverem o desenvolvimento das capacidades desenvolvem também a auto-eficácia e as expectativas de resultados. Este aperfeiçoamento das capacidades, das expectativas de auto-eficácia, de resultados e a reformulação dos objectivos, é influenciado por variáveis contextuais que moldam as experiências de aprendizagem e as condições dos desempenhos (Lent, Brown & Hackett, 2002).

Estudos mostram que as auto-percepções de eficácia operam como mediadores cognitivos de desempenho. Os níveis crescentes de auto-eficácia percebida tanto nos grupos como no próprio indivíduo dão lugar a realizações de desempenho progressivamente superiores (Bandura, 1986b). Existem evidências de que as crenças de auto-eficácia tendem a ser significativamente superiores para os alunos com melhores desempenhos escolares. As amostras que incluem alunos do ensino superior também têm revelado indicadores que apontam para a forte relação entre as crenças de auto-eficácia académica e os resultados escolares (Teixeira, 2008).

Na gestão de desafios em situações de desempenho, os indivíduos precisam de um sentido de eficácia resiliente para poder alcançar os resultados desejados através dos seus esforços e para tentar permanecer imperturbáveis face aos retrocessos ou fracassos (Bandura & Locke, 2003). As aptidões não podem ser exercidas quando se está rodeado por dúvidas. Ao aplicar o que se sabe, uma forte crença na própria eficácia de desempenho é essencial para mobilizar e sustentar o esforço necessário para o sucesso (Bandura, 1997, cit. por Bandura & Locke, 2003).

#### **2.4. As variáveis do contexto**

Como já foi referido, o processo de escolha e de tomada de decisão nem sempre é simples e sem restrições, os ambientes podem não facilitar as escolhas dos indivíduos e estes nem sempre são livres para perseguir os seus interesses primários.

É importante ter em conta outras variáveis que influenciam o processo de escolha, as condições contextuais, como o sistema de oportunidades (situações e comportamentos mais observados, tipo de modelo a que se tem acesso, entre outros),

os sistemas de apoio, as barreiras ao desenvolvimento da carreira e as práticas de socialização a que os indivíduos são expostos ao longo do tempo (Lent, Brown & Hackett, 1994).

As variáveis contextuais são divididas entre as temporalmente mais distantes das escolhas da carreira (distais) e as próximas ao processo de tomada de decisão. As primeiras prendem-se com o património pessoal e o conjunto de recursos disponíveis. Pode referir-se, como exemplo, a influência dos modelos culturais, do papel do género, do tipo de modelos de carreira disponíveis, das oportunidades de desenvolvimento de competências e ainda, do estatuto sócio-económico nas experiências de aprendizagem que determinam as expectativas de auto-eficácia e de resultados e, por conseguinte, os interesses e as aspirações de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1996). Estas variáveis de fundo podem influenciar e interagir com a natureza e a variedade de experiências de aprendizagem a que os jovens estão expostos. Por exemplo, o facto de ser homem ou mulher pode influenciar no tipo de estímulo ambiental a que se é exposto desde a infância, nos modelos de profissões que são mais frequentemente observados e nos comportamentos mais reforçados. Ao nível da educação, ainda persistem as desigualdades relativas no modo como são apresentados homens e mulheres nos diferentes domínios do conhecimento, quer nos manuais escolares quer na prática pedagógica (Pinto, 1997, cit. por Taveira & Nogueira, 2004).

O género e a etnia delimitam muito as escolhas da carreira, pois recordam reacções quer no contexto social quer no contexto cultural que tiveram implicações nas expectativas de auto-eficácia e de resultados respeitantes à carreira. No género, essas implicações destacam-se nos processos de tipificação sexual, em que devido a uma rede de influências sociais complexas, os indivíduos interiorizam comportamentos, atitudes, valores e competências adequados ao seu género (Bandura, 1999). Posteriormente, os indivíduos de cada um dos géneros vão envolver-se menos em actividades que não sejam típicas do seu género, reduzindo assim, as suas expectativas de auto-eficácia nessas actividades e, conseqüentemente, reduzindo a sua preferência pelas mesmas (Betz & Hackett, 1981). Ao mesmo tempo é possível que desenvolvam representações de que a estrutura de oportunidades surge como limitada a pessoas do seu género e, assim, apesar do seu empenho e das suas capacidades não prevêm bons resultados (Hackett & Byars, 1996). Algumas das variáveis contextuais remetem para as influências familiares, o envolvimento dos pais e a socialização cultural. Os pais como figuras importantes que são têm um papel

fundamental no desenvolvimento de carreira dos seus filhos, constituindo uma forma através da qual eles se tornam conscientes do mundo do trabalho. Os pais transmitem as suas crenças de carreira, o seu incentivo e as suas expectativas, o que vai influenciar os interesses dos seus filhos, a sua formação de objectivos e as suas percepções sobre a importância de prosseguir os percursos profissionais estabelecidos e até mesmo, as suas percepções pessoais de competência em diversas áreas (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001). Assim, o envolvimento dos pais constitui uma variável contextual distal que reflecte a importância dos processos de socialização familiar que servem como precursores de variáveis sócio-cognitivas e que, conseqüentemente, informam sobre o desenvolvimento académico e profissional (Ferry et al., 2000, cit. por Byars-Winston & Fouad, 2008).

As variáveis contextuais próximas da tomada de decisão estão relacionadas com as influências ambientais que entram em acção na fase da escolha. Incluem os suportes de apoio emocional ou financeiro para a prossecução de uma determinada opção e as barreiras ao desenvolvimento da carreira. Neste caso consideram-se, por exemplo, as oportunidades de emprego, as diferentes formas de discriminação no acesso ao emprego, a falta de dinheiro, a falta de formação, entre outras. Esta distinção permite situar a percepção de barreiras a dois níveis: barreiras internas enquanto variáveis do pensamento auto-referente e barreiras externas enquanto variáveis do contexto influente no processo de escolha vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1996).

De acordo com a TSCC, os interesses profissionais são mais propensos a transformarem-se em objectivos e os objectivos a serem implementados quando as pessoas experimentam sistemas de apoio fortes e barreiras ambientais fracas em relação à sua preferência de carreira. As condições adversas podem mesmo impedir o processo de transformação dos interesses em objectivos e destes em acções. Os factores contextuais podem facilitar, reduzir ou mesmo anular a aspiração na escolha de carreira ao terem um papel moderador nas relações entre interesses e objectivos profissionais e entre os objectivos e a implementação da acção de escolha (Lent, Brown & Hackett, 1994).

A este nível ganha especial relevo compreender qual o papel que a percepção de barreiras tem na elaboração dos objectivos vocacionais, aqui entendidos como a determinação para se integrar numa actividade particular ou para concretizar um resultado futuro (Bandura, cit. por Lent, Brown & Hackett, 1996).

### **2.4.1. A percepção de barreiras da carreira**

As barreiras da carreira são consideradas acontecimentos ou condições, no indivíduo ou no seu contexto, que lhe tornam difícil a progressão na carreira. As barreiras não são intransponíveis, podendo ser ultrapassadas, o que depende das características individuais e da própria barreira (Swanson & Woitke, 1997). Estas barreiras podem ser percebidas como actuais, reais ou imaginadas ou como influentes pela pessoa através do pensamento (Swanson & Gore, 2000). Para Swanson e Woitke (1997), a percepção de barreiras é moderada pelas expectativas de auto-eficácia, pois espera-se que indivíduos com expectativas de auto-eficácia altas minimizem o grau de dificuldade das barreiras à concretização dos seus objectivos, podendo mesmo funcionar como desafios que o desenvolvimento da carreira coloca. Pelo contrário, espera-se que os indivíduos com baixas expectativas de auto-eficácia percebam maior número de barreiras e/ou as perspectivem como intransponíveis, sendo por isso limitativas do seu desenvolvimento da carreira.

Na perspectiva da TSCC, desenvolvida a partir de estudos com adolescentes e universitários, a percepção de barreiras situa-se no modelo das escolhas da carreira e funciona como moderadora da relação dos interesses com os objectivos e destes com as acções para os implementar (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Algumas das propostas de Lent, Brown e Hackett (1994) foram validadas empiricamente, designadamente a da percepção de barreiras se relacionar fortemente com o prestígio das escolhas da carreira, ou seja, uma menor percepção de barreiras relacionava-se com a escolha de profissões mais prestigiantes em adolescentes americanas de origem mexicana (Flores & O'Brien, 2002) e moderava a relação dos interesses com a escolha da carreira de universitários americanos (Lent et al., 2001). Assim, no âmbito desta teoria, as barreiras percebidas para o desenvolvimento de carreira desempenham um papel fundamental na escolha profissional e são susceptíveis de ser associadas quer às aspirações profissionais quer às expectativas (Lindley, 2005). Lent, Brown e Hackett (2000) referiram que a relação dos interesses com os objectivos e destes com as acções para os implementar pode ser impedida quando as pessoas percebem que os seus esforços podem ser travados por barreiras insuperáveis ou sistemas de apoio inadequados (rede de contactos, incentivo de colegas, beneficiar de uma bolsa, entre outros). Estes sistemas de apoio enquanto variáveis do contexto que atenuam o efeito negativo da percepção de barreiras no desenvolvimento da carreira (London, 1997; Lent, Brown & Hackett, 2000), podem ser

considerados como condições positivas do meio que possibilitam um contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, suportam as dimensões psicológicas da motivação para a carreira quando estas são postas em causa pelo impacto das barreiras da carreira e facilitam ainda, a aquisição de competências de adaptabilidade e, conseqüentemente, de confronto com as barreiras que vão surgindo ao longo da carreira (London, 1998).

As alterações verificadas no contexto da universidade e do mundo laboral exigem um aumento da compreensão dos vários factores (raciais, étnicos, culturais, entre outros) que influenciam o desenvolvimento de carreira (Perrone, Sedlacek & Alexander, 2001). Com o aumento do número de mulheres no ensino superior é importante analisar o papel do género no desenvolvimento da carreira (Blustein, 1997; Cook, 1993, cit. por Perrone, Sedlacek & Alexander, 2001). Em Portugal, as raparigas superam os rapazes na frequência do ensino superior, mas sem impacto aparente no contexto do trabalho, onde as mulheres ainda têm menos benefícios e um estatuto inferior ao dos homens (Cardoso & Moreira, 2009), o que certamente tem origem em barreiras ao seu desenvolvimento de carreira, tais como, o conflito de papéis e a discriminação de género. Uma investigação sobre percepção de barreiras em adolescentes portuguesas (Cardoso & Ferreira Marques, 2008) revelou que desde cedo as raparigas esperam significativamente mais do que os rapazes virem a sofrer discriminação de género no acesso ao emprego e a viverem o conflito entre o papel de trabalhador e o papel familiar. Este resultado revela que desde muito cedo se estruturam representações sobre o sistema de oportunidades influentes do desenvolvimento de carreira dos jovens. Outros estudos têm evidenciado a forte influência que a percepção das barreiras pode ter sobre o processo de decisão de carreira em indivíduos que enfrentam factores sistémicos (raciais, étnicos, discriminação, racismo institucionalizado), limitando o acesso ao ensino e, conseqüentemente, a progressão na carreira (Arbona, 1990; Lent et al., 1994, cit. por Gushue et al., 2006). Algumas das barreiras que as mulheres e os membros de grupos étnicos minoritários tendem a confrontar são a discriminação no emprego, o assédio sexual e o menor acesso às fontes de informação e às redes sociais (McWhirter, 1997; Swanson & Tokar, 1991).

A adolescência representa uma fase em que a crescente maturidade psicológica faz sentir as tensões entre o sonho e a realidade, aumenta a consciência de que os caminhos a percorrer exigem o enfrentar de múltiplas barreiras, implicando por vezes recuar ou seguir caminhos que não estavam previstos (Cardoso, 2007). Os

resultados obtidos em investigações com adolescentes a frequentar o ensino secundário demonstram que desde cedo os adolescentes têm representações dos obstáculos à sua carreira, as quais se acentuam com a idade (Cardoso, 2007) e se associam negativamente a índices comportamentais e atitudinais de envolvimento com a escola e com a percepção que têm da sua carreira no futuro (Kenny et al., 2003).

As especificidades do grupo a que pertencem reflectem-se nas representações dos adolescentes quanto aos obstáculos à sua carreira, sendo que os indivíduos do género feminino obtêm resultados mais elevados do que os do género masculino nas diferentes escalas de avaliação da percepção de barreiras da carreira (Cardoso, 2008). A discriminação sexual e o conflito de papéis constituem os tipos de barreiras que diferenciam significativamente rapazes e raparigas, enquanto a discriminação étnica é o tipo de barreira específica de jovens etnicamente minoritários (Cardoso, 2007; 2008; Cardoso & Ferreira Marques, 2001). Os adolescentes consideraram as limitações no acesso ao ensino superior, a precariedade dos vínculos laborais ou a falta de emprego como as mais importantes barreiras ao seu desenvolvimento da carreira. Para alguns, acresce a percepção de barreiras da carreira específicas do grupo de pertença, como por exemplo, ser rapariga, pertencer a um nível sócio-económico mais baixo ou a uma minoria étnica (Cardoso, 2008).

## **2.5. O planeamento e a definição dos objectivos de carreira na teoria sócio-cognitiva da carreira**

O planeamento é uma dimensão do construto de maturidade vocacional, definida como a prontidão do indivíduo para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que se encontra (Super, 1990). A maturidade vocacional é fundamental no processo que vai permitir o ajustamento vocacional, traduzido em satisfação ou sucesso (Super, 1974; Guthrie & Herman, 1982). O planeamento de carreira enquanto dimensão atitudinal do Modelo da Maturidade Vocacional de Super (1990) implica três componentes: ser capaz de se perspectivar no tempo, ou seja, de se imaginar realisticamente no futuro; sentir-se autónomo e capaz de influenciar esse futuro, não se considerando completamente dependente das circunstâncias; e sentir auto-estima, isto é, reconhecer as suas potencialidades para enfrentar o futuro e a carreira. Neste modelo da maturidade vocacional, a outra dimensão atitudinal é a exploração, enquanto as dimensões de

informação, tomada de decisão e orientação para as realidades são de ordem cognitiva (Super, 1980/81/82).

Pesquisa recente mostra que os níveis elevados de maturidade vocacional são susceptíveis de ser ligados a um estilo atribucional que sugere um sentimento de controlo e responsabilidade na tomada de decisão vocacional (Powell & Luzzo, 1998). Daqui decorre que atitudes favoráveis ao planeamento da carreira são importantes para enfrentar os actuais desafios de carreira (Savickas, 2005).

Na TSC, o planeamento de carreira tem a ver com a dimensão relativa às intenções de implementação dos objectivos da carreira. Trata-se da representação mental da situação a confrontar e das possíveis respostas, possibilitando ao indivíduo proteger-se dos efeitos negativos de situações adversas à concretização dos objectivos estabelecidos. O planeamento medeia a relação entre interesses e objectivos, ou seja, o indivíduo em função dos seus interesses define os planos para atingir os objectivos onde considera, por exemplo, o sistema de apoios e barreiras à concretização desses objectivos. Bandura (2006) mencionou que a projecção que o indivíduo faz de si próprio no futuro surge através do estabelecimento de objectivos, níveis de aspiração, compromissos sociais e planos de acção. Para o autor, os objectivos aumentam as hipóteses de que as acções para os implementar se realizem através de comportamentos que têm subjacentes atitudes de planeamento e de exploração: busca de informação profissional, procura de um emprego ou realização de um curso que permita concretizar tais objectivos profissionais. Tal está em acordo com o anteriormente referido quanto às intenções de implementação facilitarem a acção em presença das oportunidades viáveis para a obtenção dos objectivos (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004). Estudos sobre a auto-regulação também mostraram que a formulação de planos facilita o controlo das acções dirigidas ao objectivo (Cardoso & Moreira, 2009).

Sendo o planeamento de carreira um aspecto fundamental para gerir as transições de carreira e, assim, para um desenvolvimento profissional satisfatório, torna-se importante analisar os diferentes factores que aumentam a disponibilidade dos indivíduos para planear. Esses factores podem relacionar-se com as características dos objectivos em curso (ex: maior ou menor grau de definição dos mesmos) ou com o conhecimento relevante (sobre as oportunidades, as barreiras e as respostas instrumentais de objectivo). Nesse âmbito, destacamos as variáveis expectativas de auto-eficácia, percepção de barreiras e grau de definição de objectivos

de carreira pela sua centralidade na TSCC para explicar o processo de tomada de decisão vocacional.

### **3. A relação entre expectativas de auto-eficácia, planeamento, objectivos da carreira e percepção de barreiras no desenvolvimento de carreira**

#### **3.1. A percepção de barreiras e o planeamento de carreira**

A percepção de barreiras como dimensão do planeamento é uma componente da perspectiva temporal do futuro que em estreita relação com as outras componentes da dimensão da maturidade vocacional, possibilita aos indivíduos avaliarem as suas possibilidades de atingir os objectivos estabelecidos e, em função disso, alterarem os planos previamente estabelecidos (Nurmi, 1991).

Esta dimensão do planeamento constitui-se também como variável motivacional dos processos pré-decisionais e é ainda importante para explicar o esforço e a persistência dos indivíduos face às adversidades que a carreira coloca (Paixão, 2004). Tem-se verificado que a percepção de barreiras nem sempre dificulta o desenvolvimento de carreira. Estudos sobre a relação entre as dimensões da maturidade profissional, incluindo o planeamento de carreira e a percepção de barreiras de carreira, revelaram uma relação negativa entre essas variáveis (Cardoso & Ferreira Marques, 2001; Cardoso & Moreira, 2009). Assim, torna-se importante compreender como as barreiras que surgem no caminho de um futuro desejado, podem motivar uma pessoa a envolver-se no planeamento da sua realização (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004).

Numa investigação com estudantes universitários, Luzzo (1995) obteve resultados que apontavam para a possibilidade da percepção de barreiras poder estimular o desenvolvimento da carreira. Nesse estudo, as raparigas tinham maior percepção de barreiras do que os rapazes e resultados mais elevados em medidas da maturidade da carreira, ou seja, competências de tomada de decisão da carreira, atitudes relativas à maturidade da carreira e congruência vocacional. Pressupunha-se que nestas universitárias a percepção de barreiras estimulasse mais planeamento e exploração da carreira. Esta questão também foi explorada por Luzzo e Hutcheson (1996), estes autores colocaram a hipótese de que a percepção de barreiras de carreira poderia estimular atitudes de maturidade de carreira em indivíduos que acreditam que as decisões de carreira são feitas internamente e são controláveis.

Resultados semelhantes foram obtidos por Cardoso e Ferreira Marques (2001). No estudo de Flores e O'Brien (2002), embora as barreiras percebidas fossem preditivas na escolha da carreira, não influenciaram as aspirações de carreira e a preferência por profissões tradicionalmente femininas. Por sua vez, McWhirter et al., (2007) referiram que a antecipação das barreiras e a dificuldade para as superar não interferiu nos processos de planeamento.

Os resultados de Cardoso e Moreira (2009) também mostraram uma relação negativa entre o planeamento de carreira e as barreiras percebidas quer em jovens que frequentavam o 9º ano quer naqueles que frequentavam o 12º ano de escolaridade. Tais resultados são consistentes com o Modelo da Maturidade Vocacional proposto por Super (1990), onde se considera o planeamento de carreira como uma dimensão importante na gestão das barreiras de carreira (Super & Overstreet, 1960, cit. por Cardoso & Moreira, 2009). No estudo de Cardoso e Moreira (2009) constatou-se que a relação entre o planeamento de carreira e as barreiras percebidas foi mais significativa entre as raparigas, sugerindo a especificidade do género e também o contexto cultural como influentes na percepção de barreiras dos adolescentes. Neste sentido, as barreiras de carreira são especialmente úteis na compreensão das especificidades do desenvolvimento de carreira nas mulheres bem como nas pessoas pertencentes a grupos minoritários (Lindley, 2005). Estes resultados também estão em acordo com os modelos de auto-regulação, preconizando que o acto de planear apoia a implementação de objectivos através da antecipação de obstáculos (Gollwitzer et al., 2007, cit. por Cardoso & Moreira, 2009).

### **3.2. A percepção de barreiras, a auto-eficácia e a definição de objectivos**

Segundo Bandura (1986b), os julgamentos de eficácia determinam quanto esforço as pessoas gastam e quanto tempo elas irão persistir face a obstáculos ou a experiências adversas. Quanto mais forte a sua percepção de eficácia, mais vigorosos e persistentes serão os seus esforços. Os indivíduos que têm um forte sentido de eficácia concentram a sua atenção e esforço nas exigências da situação e são estimulados pelos obstáculos a um maior esforço. Na busca de soluções para problemas difíceis, aqueles que se consideram altamente eficazes tendem a atribuir os seus fracassos aos factores situacionais, ao esforço insuficiente e às estratégias pobres, enquanto aqueles de aptidões comparáveis mas menor auto-eficácia percebida atribuem os seus fracassos à sua incapacidade (Bandura, 1986b). Os

estudos sobre o comportamento vocacional poderão dar um importante contributo para a TSC no sentido de esclarecer a estreita relação entre objectivos, expectativas de auto-eficácia e percepção de barreiras, ou seja, como as crenças de auto-eficácia favoráveis tendem a levar as pessoas a serem persistentes no prosseguimento dos seus objectivos, apesar do confronto com barreiras à concretização desses objectivos.

Inicialmente, acreditava-se que a percepção de barreiras dificultava a confiança e a atitude positiva em relação ao desenvolvimento de carreira (Green-Black, cit. por Cardoso & Moreira, 2009). Contudo, a investigação de Luzzo (1996) sugere que a percepção de barreiras pode ser positiva e não negativa para o desenvolvimento de carreira. Os resultados deste estudo revelaram que a percepção de barreiras não influenciava negativamente todos os universitários avaliados. Relativamente às expectativas futuras de barreiras da carreira, aqueles que acreditavam poder vir a confrontar-se com maior número de barreiras também apresentavam níveis mais baixos de expectativas de auto-eficácia na carreira em relação aos que esperavam menor número de barreiras da carreira. Os que se tinham confrontado com mais barreiras no passado obtiveram resultados que evidenciavam maior maturidade da carreira e níveis mais elevados de expectativas de auto-eficácia na carreira.

Para corroborar estes resultados, Luzzo e Hutcheson (1996) utilizaram as medidas de percepção de barreiras e de maturidade da carreira do estudo anterior e substituíram a avaliação da auto-eficácia da carreira pela escala de *locus* de controlo da carreira de Trice, Haire e Elliott (1989). Os resultados sugeriram que os participantes que crêem ter maior controlo sobre as tarefas da carreira também têm expectativas positivas de ultrapassar as barreiras da carreira a confrontar no futuro. Os resultados obtidos com estudantes portugueses do ensino secundário (Cardoso, 1999; Cardoso & Ferreira Marques, 2001) indicaram que os jovens menos confiantes em si evidenciaram atitudes menos favoráveis ao planeamento e exploração da carreira e, conseqüentemente, menor percepção de barreiras.

Os referidos estudos estabeleceram relações entre a maturidade vocacional e a indecisão, revelando a importância das variáveis sócio-cognitivas para a compreensão dos processos associados à percepção de barreiras. Assim, os resultados da investigação apontam para a possibilidade da percepção de barreiras poder funcionar como um estímulo e um desafio à implementação de objectivos da carreira em indivíduos com elevado sentido de auto-eficácia e *locus* de controlo interno, sugerindo ainda que o impacto da percepção de barreiras no desenvolvimento da carreira é moderado por variáveis como o *locus* de controlo interno e a auto-

eficácia. Assim, estes estudos colocam a possibilidade da percepção de barreiras poder operar como estímulo a um maior planeamento e à exploração da carreira em indivíduos com maior sentido de auto-eficácia e *locus* de controlo interno ou como desmotivador para sujeitos em que os mesmos índices são baixos (Cardoso, 2007).

Neste sentido, a investigação de Luzzo (1996) ao sugerir que a percepção de barreiras pode ser positiva e não negativa para o desenvolvimento de carreira, evidenciou que as raparigas participantes no estudo apesar de perceberem um maior número de barreiras planeavam mais. Cardoso e Ferreira Marques (2001) obtêm resultados demonstrando que isso acontece em pessoas com expectativas de auto-eficácia mais elevadas. Também Luzzo e Hutcheson (1996) obtêm resultados nesse sentido.

Recentemente, Cardoso e Moreira (2009) clarificaram esta relação num estudo que evidenciou o efeito moderador da auto-eficácia na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira na sub-amostra de raparigas do 9º ano e não nos rapazes e raparigas do 12º ano de escolaridade com objectivos de carreira mais definidos. No entanto, o facto desta relação só se ter verificado entre as raparigas do 9º ano com objectivos de carreira significativamente menos definidos do que os seus colegas do 12º ano, deixa em aberto uma justificação para o facto. Mais concretamente, o estudo de Cardoso e Moreira (2009) deixa em aberto qual a relação da definição de objectivos com o planeamento da carreira, a percepção de barreiras da carreira e as expectativas de auto-eficácia. A investigação neste âmbito revela-se um importante contributo para validar intervenções que no quadro da TSCC procuram promover o desenvolvimento vocacional de jovens.



# Parte Empírica



## 1. Objectivos e hipóteses do estudo

Da revisão de literatura decorrem os dois objectivos gerais deste estudo bem como as hipóteses que os operacionalizam. O primeiro consiste em caracterizar o desenvolvimento da carreira dos participantes a partir do estudo da relação das variáveis demográficas (género, idade, escolaridade) e das variáveis académicas (sucesso escolar, níveis de aspiração, satisfação com os estudos) com o planeamento da carreira, as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e o grau de definição dos objectivos de carreira. Relativamente a este objectivo geral, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma relação positiva das expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira com as variáveis sucesso escolar, níveis de aspiração, grau de definição dos objectivos e planeamento da carreira.

Esta hipótese fundamenta-se na informação que a revisão de literatura permitiu quanto às crenças de eficácia influenciarem o sucesso académico (Teixeira, 2008), terem impacto nas aspirações académicas ao mesmo tempo que contribuem para direccionar o planeamento e a exploração da carreira necessários à formulação dos projectos vocacionais em particular e de vida em geral (Bandura, 2006).

H2: Existe uma relação negativa entre as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e a percepção de barreiras da carreira.

Esta hipótese fundamenta-se nos dados da investigação, apontando para a importância das crenças de auto-eficácia para a regulação do esforço dispendido pelos indivíduos para atingirem os seus objectivos e lidarem com a adversidade (Bandura & Locke, 2003). Estes resultados também vão ao encontro do conceptualizado quanto ao processo de percepção de barreiras ser moderado pelas expectativas de auto-eficácia (Swanson & Woitke, 1997). Isto é, prevendo que os indivíduos com expectativas de auto-eficácia altas minimizem o grau de dificuldade das barreiras à concretização dos seus objectivos e esperando-se o inverso para os que têm baixas expectativas de auto-eficácia nas decisões de carreira.

H3: As raparigas evidenciam significativamente maior percepção de barreiras da carreira do que os rapazes.

Esta hipótese é sustentada pelo facto da generalidade dos estudos evidenciarem que os participantes de género feminino têm uma maior percepção de barreiras do que os de género masculino (Cardoso, 2007).

H4: Os participantes com mais sucesso escolar terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira.

A hipótese decorre dos resultados de investigação que apontam para a importância das experiências de sucesso em geral e no papel de estudante em particular, na construção de expectativas positivas de auto-eficácia (Bandura, 1986; Teixeira, 2008), as quais, por sua vez, são fundamentais para sustentar atitudes favoráveis ao planeamento da carreira (Super, 1974).

H5: Os participantes com níveis de aspiração mais elevados terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira.

A hipótese fundamenta-se no facto das pessoas, normalmente, tenderem a envolver-se em tarefas para as quais se julgam eficazes e evitam as que julgam estar aquém das suas capacidades (Hackett & Betz, 1995, cit. por Cervone et al., 2004). Uma vez que as expectativas de auto-eficácia são uma dimensão do planeamento da carreira (Super, 1974), então, é expectável que as pessoas com níveis de aspiração mais elevados além de mais auto-confiantes nas suas competências para gerir as decisões, também se esforcem mais no planeamento que lhes permite gerir esse percurso exigente.

H6: Os participantes mais satisfeitos com os estudos frequentados terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira.

Esta hipótese é sustentada na revisão de literatura no que respeita a referir-se à estreita importância dos sentimentos positivos para a construção de expectativas de auto-eficácia positivas (Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988; Bandura, Taylor, Williams, Metford & Barchas, 1985; cit. por Cervone et al., 2004) e de atitudes favoráveis ao planeamento da carreira (Super, 1974).

H7: Os participantes mais velhos terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira, expectativas de auto-eficácia mais elevadas relativamente às decisões da carreira e objectivos de carreira mais definidos do que os participantes mais novos.

H8: Os participantes com maiores níveis de escolaridade terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira, expectativas de auto-eficácia mais elevadas relativamente às decisões da carreira e objectivos de carreira mais definidos do que os participantes com menores níveis de escolaridade.

As hipóteses 7 e 8 vão ao encontro da natureza desenvolvimentista das variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, planeamento da carreira e objectivos da carreira. Isto é, à medida que as tarefas de desenvolvimento vão exigindo maior especificação dos objectivos da carreira (ex: as escolhas do 9º para o 12º ano de escolaridade vão se especificando) também é esperado que o acumular de experiências nos diferentes papéis da carreira contribua para que os jovens tenham atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e mais confiança nas suas competências para tomar decisões relativas ao seu desenvolvimento de carreira (Super, 1990).

H9: Os participantes com objectivos de carreira mais definidos terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e expectativas de auto-eficácia mais elevadas relativamente às decisões da carreira do que os participantes com objectivos menos definidos.

Esta hipótese decorre do papel atribuído às expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e do planeamento da carreira para a clarificação de um projecto de vida e, conseqüentemente, dos objectivos de carreira (Betz & Taylor, 2001; Super, 1990).

O segundo objectivo geral é o de estudar o papel moderador das expectativas de auto-eficácia e do grau de definição dos objectivos da carreira na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira.

H10: As expectativas de auto-eficácia face à tomada de decisão da carreira moderam a relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira. De acordo com esta hipótese, espera-se que nos jovens com maiores expectativas de

auto-eficácia a percepção de barreiras estimule o planeamento da carreira enquanto nos que têm expectativas de auto-eficácia mais baixas a maior percepção de barreiras conduza a menos planeamento da carreira.

H11: Espera-se que o efeito moderador das expectativas de auto-eficácia seja atenuado em jovens com maior certeza dos seus objectivos de carreira. Segundo esta hipótese, não se espera um efeito moderador estatisticamente significativo das expectativas de auto-eficácia moderando a relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira em jovens com maior certeza dos seus objectivos de carreira.

As hipóteses relativas ao segundo objectivo geral de investigação fundamentam-se nos pressupostos da Teoria Sócio-Cognitiva que atribui um papel central às expectativas de auto-eficácia quando se enfrentam obstáculos na carreira (Lent, Brown & Hackett, 2000; Swanson, Daniels & Tokar, 1996). Os resultados de vários estudos mostraram que as crenças de auto-eficácia influenciam os processos relacionados com o desenvolvimento de carreira e confirmaram a hipótese de que a auto-eficácia tem um efeito moderador sobre a relação entre a percepção de barreiras e as atitudes de planeamento de carreira (Cardoso & Ferreira Marques, 2001; Luzzo, 1995; Luzzo & Hutcheson, 1996).

O estudo realizado por Cardoso e Moreira (2009) revelou que uma auto-eficácia elevada está relacionada com uma maior persistência no planeamento de carreira, isto é, jovens com expectativas de auto-eficácia mais elevadas relativamente aos papéis da carreira tendiam a evidenciar atitudes mais favoráveis ao planeamento de carreira apesar de elevada percepção de barreiras. O inverso para os que tinham baixas expectativas de auto-eficácia nos papéis da carreira. Como se em pessoas com expectativas de auto-eficácia mais elevadas, a percepção de barreiras fosse um estímulo a mais planeamento de carreira.

Este resultado consistente com o de investigações anteriores (Luzzo & Hutcheson, 1996), não se verificou em jovens com objectivos de carreira mais definidos, o que me motivou neste estudo a testar o efeito do grau de definição de objectivos no efeito moderador da auto-eficácia face à tomada de decisão na relação da percepção de barreiras da carreira com o planeamento da carreira. Pode ainda referir-se que a investigação tem evidenciado que o aumento da motivação através da definição de objectivos reflecte-se na quantidade de esforço dispendido numa actividade (Locke, Bryan & Kendall, 1968, cit. por Bandura, 1986c).

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Os participantes foram 340 adolescentes portugueses, 215 frequentando o 9º ano de escolaridade e 125 frequentando o 12º ano de escolaridade em escolas básicas e secundárias do distrito de Évora (135 participantes) e do distrito de Portalegre (205 participantes). Na amostra total, 175 eram do género feminino e 165 do género masculino. Destes, na subamostra do 9º ano havia 107 raparigas e 108 rapazes e na subamostra do 12º ano havia 68 raparigas e 57 rapazes. Na amostra total, a idade dos participantes variava entre os 14 e os 19 anos ( $M = 15$   $DP = 1.66$ ). Destes, na subamostra do 9º ano, a idade variava entre os 14 e os 18 anos ( $M = 14$   $DP = 0.91$ ) e na subamostra do 12º ano, a idade variava entre os 17 e os 19 anos ( $M = 18$   $DP = 0.67$ ).

### **2.2. Instrumentos**

#### **2.2.1. A Escala de Certeza Vocacional**

O grau de certeza das escolhas vocacionais foi avaliado com a *Escala de Certeza Vocacional* (ECV: Santos, 2007) (Anexo 1). Nesta medida, a certeza dos participantes quanto aos seus objectivos de carreira é avaliada em quatro itens que são respondidos numa escala tipo Likert de seis pontos (de 1 = “Discordo inteiramente” a 6 = “Concordo inteiramente”). Um exemplo de um item é: “*Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me*”. Neste estudo, a consistência interna (alpha de Cronbach) foi de 0.87.

#### **2.2.2. O Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira**

A percepção de barreiras da carreira foi avaliada através do *Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira* (IPBC: Paulo Cardoso, 2009) (Anexo 2). O IPBC baseia-se teoricamente na conceptualização sócio-cognitiva do processo de barreiras de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994; 2000; Swanson et al., 1996; Swanson & Woitke, 1997) e quanto aos métodos, têm origem na construção do *Career Barriers Inventory - Revised* (CBI-R: Swanson et al., 1996).

O IPBC tem como objectivo avaliar a percepção que os adolescentes têm de actuais e futuras barreiras ao seu desenvolvimento da carreira a partir de um conjunto de 74 itens estruturados em 11 escalas, como sejam, *Discriminação Geral* (três itens), *Discriminação Sexual* (sete itens), *Discriminação Étnica* (cinco itens), *Falta de Apoio* (10 itens), *Saúde* (cinco itens), *Conflito de Papéis* (15 itens), *Restrição de Oportunidades* (cinco itens), *Indecisão* (seis itens), *Limitações na Formação* (seis itens), *Falta de Confiança* (sete itens) e *Falta de Interesse* (cinco itens). Destina-se a adolescentes do 9º ao 12º ano de escolaridade. O tempo de aplicação é de aproximadamente 20 minutos e pode ser administrado de forma individual ou colectiva, com normas percentílicas separadas por escolaridade e género. Tem como principais contextos de utilização, a prática do aconselhamento e da educação para a carreira e a investigação.

Testado em alunos de 9º e 12º ano de escolaridade, as escalas mostraram boa consistência interna, com coeficientes alpha de Cronbach variando entre .75 e .92, evidenciando também precisão teste-reteste com coeficientes de correlação teste-reteste variando entre .72 e .75. Neste estudo, os coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) para as diferentes escalas foram: .69 (*Discriminação Geral*), .83 (*Discriminação Sexual*), .82 (*Discriminação Étnica*), .85 (*Falta de Suporte*), .80 (*Saúde*), .93 (*Conflito de Papéis*), .77 (*Restrição de Oportunidades*), .82 (*Indecisão*), .85 (*Limitações na Formação*), .85 (*Falta de Confiança*) e .82 (*Falta de Interesse*).

Na construção do IPBC os indicadores de validade obtiveram-se a partir dos resultados alcançados em estudos sobre diferenças de género e de escolaridade dos participantes na percepção de barreiras da carreira e na relação dos resultados do IPBC com os das diferentes medidas utilizadas na investigação (*Questionário de Dados Demográficos*, *Inventário de Crenças de Auto-Eficácia nos Papéis da Carreira* (Vale, 1997), escalas de *Participação* e de *Adesão* da versão portuguesa da terceira edição do *Inventário sobre a Saliência das Actividades* (ISA: Ferreira Marques & Miranda, 1995) e as subescalas de *Planeamento da Carreira* da versão portuguesa do *Inventário de Desenvolvimento Vocacional* (CDI) (Ferreira Marques & Caeiro, 1981).

Os resultados obtidos apoiaram a validade do IPBC e possibilitaram considerá-lo como uma medida da percepção de barreiras que permite obter resultados válidos para a investigação e prática da psicologia vocacional com adolescentes portugueses (Cardoso, 2009).

### 2.2.3. A Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional

O planeamento da carreira foi medido utilizando a *Escala de Planeamento da Carreira* da versão portuguesa do *Inventário de Desenvolvimento Vocacional* (CDI: Ferreira Marques & Caeiro, 1981) (Anexo 3). Adaptada da *School Form* do CDI, esta versão propõe-se medir a maturidade vocacional dos jovens que frequentam o ensino secundário, através da avaliação do grau mais ou menos satisfatório de resposta às tarefas de desenvolvimento características do seu nível (Ferreira Marques & Caeiro, 1981). Esta medida também é frequentemente usada nos serviços de psicologia, na caracterização de necessidades de intervenção individual ou de grupo e como critério na avaliação de programas de orientação para a carreira.

A versão portuguesa abrange quatro das cinco escalas da versão americana, *Planeamento da Carreira*, *Exploração da Carreira*, *Tomada de Decisão na Carreira* e *Informação sobre a Carreira e o Mundo do Trabalho*.

Na presente investigação, a folha de resposta continha apenas informação relativa à escala de planeamento, visto ser a única dimensão da maturidade vocacional avaliada. A escala A de *Planeamento da Carreira* refere-se aos indicadores psicométricos da parte atitudinal e avalia a consciência da necessidade de escolhas de carreira e do grau de envolvimento no planeamento de carreira, tais como, ser capaz de perspectivar o futuro profissional ou de prever as actividades necessárias para concretizar os planos relativos aos seus objectivos de carreira. É constituída pela subescala A1 que avalia o planeamento face à carreira em geral através de 11 itens com cinco hipóteses de resposta para cada um, que vão de “*Nunca tinha pensado nisso*” a “*Tenho planos definidos e sei como realizá-los*” e pela subescala A2 que avalia o planeamento relativamente à profissão preferida (especificada na folha de resposta) através de mais oito itens com o mesmo número de hipóteses de resposta, que vão desde “*Não conheço praticamente nada*” a “*Conheço muito*”, perfazendo assim, um total de 19 itens. A cotação faz-se a partir de uma chave de cotação onde se indica a pontuação para cada item.

Nos estudos realizados com a população portuguesa, a adaptação do CDI tem apresentado bons indicadores psicométricos que confirmam uma estrutura de dois factores, um atitudinal e outro cognitivo, e bons níveis de precisão com coeficientes alpha de Cronbach mais elevados para as escalas de atitudes (especialmente no *Planeamento da Carreira* e escalas de *Exploração*), acima de .70, do que para as

escalas cognitivas, abaixo de .70 (Ferreira Marques & Caeiro, 1981). Estes resultados são semelhantes aos obtidos em investigações com populações de outros países (Savickas & Hartung, 1996; Sundre, 2001). A razão das diferenças entre os indicadores psicométricos da parte atitudinal e os da parte cognitiva pode ter origem em dificuldades na adaptação dos itens às realidades curriculares e profissionais do nosso país (Ferreira Marques & Caeiro, 1981).

#### **2.2.4. A Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida**

As expectativas de auto-eficácia face às decisões da carreira foram avaliadas mediante a *Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida*, versão portuguesa de *Career Decision Self-Efficacy Scale - Short Form* (CDMSE-SF: Betz, Klein & Taylor, 1996) (Anexo 4) que representa uma versão abreviada da escala *Career Decision Making Self-Efficacy Scale* (Taylor & Betz, 1983).

A versão portuguesa da CDMSE-SF avalia do mesmo modo que a escala original o grau de crença do indivíduo na conclusão com êxito das tarefas necessárias para uma tomada de decisão de carreira eficaz. O conteúdo dos itens desta escala fundamenta-se no modelo de Crites (1978) da maturidade da carreira e reflecte as cinco competências usadas para definir a escolha de carreira: 1) Recolha de informação profissional; 2) Auto-avaliação; 3) Selecção de objectivos; 4) Planeamento e 5) Desenvolvimento de estratégias para resolver ou lidar com problemas. A versão reduzida da CDMSE-SF apresenta 25 itens, cinco itens para cada domínio de competência provenientes da versão original de 50 itens. Esta versão visa elevar a utilidade da escala no aconselhamento de avaliação e providenciar uma medida de pré/pós-teste nas intervenções de avaliação de carreira.

A conceptualização e a medição da auto-eficácia na decisão de carreira integram duas grandes teorias, a da auto-eficácia e a da maturidade de carreira, uma decorrente da psicologia clínica/social e a outra com origem no aconselhamento/psicologia vocacional (Betz & Taylor, 2001).

O formato de resposta de tipo Likert apresenta cinco alternativas de níveis de confiança que indicam o grau de confiança dos indivíduos na sua capacidade para concluir com êxito cada tarefa de tomada de decisão, sendo que estes níveis variam entre “(a) Nenhuma confiança (nada confiante)”; “(b) Muito pouca confiança (muito

pouco confiante); “(c) Confiança moderada (moderadamente confiante); “(d) Muita confiança (muito confiante)” e “(e) Total confiança (totalmente confiante)”.

A versão reduzida provou ter as mesmas características de consistência interna e de validade que a versão original mais longa (Betz et al., 1996; Betz & Luzzo, 1996, cit. por Betz & Taylor, 2001). Relativamente à precisão, ambas as versões do CDMSE foram relatadas como altamente confiáveis. Na amostra normativa original de 346 estudantes americanos de uma grande universidade pública e de um colégio particular de artes liberais, os coeficientes alpha de precisão variaram entre .86 e .89 para as subescalas e .97 para o total (Taylor & Betz, 1983). Na forma reduzida, a precisão variou entre .73 (*Auto-Avaliação*) e .83 (*Seleccção de Objectivos*) para as subescalas de cinco itens e .94 para o total dos 25 itens (Betz et al., 1996, cit. por Betz & Taylor, 2001). A validade de conteúdo baseou-se em evidências nos domínios da tomada de decisão do modelo de Crites (1978), contudo, apesar da sólida base conceptual, a análise factorial não apoiou de forma consistente a existência de cinco subescalas. Também foram obtidos indicadores de validade na relação entre os resultados da CDMSE-SF com a *Career Indecision* (da *Career Decision Scale*) e com a *Vocational Identity* (subescala do *My Vocatinal Situation*) (Betz et al., 1996, cit. por Betz & Taylor, 2001).

Em Portugal, estudos efectuados ao nível da consistência das respostas obtidas com a presente escala têm obtido conclusões semelhantes às anteriormente descritas na literatura internacional (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). Num estudo realizado com 114 jovens do 3º ciclo do ensino básico, o resultado global obtido na escala CDSE relativamente à precisão é internamente consistente (alpha de Cronbach = .90), apesar de ser ligeiramente inferior aos resultados obtidos nos estudos internacionais. No que diz respeito aos resultados das subescalas, foram mais baixos e bastante inferiores em relação aos valores obtidos nos estudos internacionais, com coeficientes alpha variando entre .53 (*Resolução de Problemas*), .65 (*Informação Profissional*), .67 (*Seleccção de Objectivos*), .70 (*Auto-Avaliação*) e .70 (*Planeamento*). Neste estudo, os coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) para as diferentes escalas foram: .74 (*Recolha de Informação Profissional*), .75 (*Auto-Avaliação*), .80 (*Seleccção de Objectivos*), .77 (*Planeamento*) e .72 (*Desenvolvimento de Estratégias para Resolver ou Lidar com Problemas*).

Os estudos portugueses na análise dos componentes principais também não conseguiram encontrar claramente definidos os cinco componentes previstos para o construto, no entanto, é referido o potencial desta escala quer teórico quer aplicado no

esclarecimento e na intervenção no comportamento e no desenvolvimento vocacional (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009).

### **2.3. Procedimento**

A recolha dos dados decorreu no período de Novembro de 2009 a Abril de 2010, tendo-se utilizado os seguintes instrumentos de avaliação: *Escala de Certeza Vocacional (ECV)*, *Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira (IPBC)*, *Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI)* e *Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida (CDMSE-SF)*.

Com o objectivo de organizar as aplicações dos questionários contactou-se o director de cada uma das escolas básicas e secundárias do distrito de Évora e do distrito de Portalegre que aceitaram colaborar nesta investigação, como sejam, a Escola Básica 2,3 Conde de Vilalva de Évora, a Escola Básica 2,3 Cristóvão Falcão de Portalegre, a Escola Básica 2,3 José Régio de Portalegre, a Escola Secundária com 3º Ciclo de Montemor-o-Novo e a Escola Secundária Mouzinho da Silveira de Portalegre. Procedeu-se ao esclarecimento dos objectivos e âmbito da investigação, construtos avaliados, método de recolha dos dados, duração total de aplicação dos questionários, garantia dos cuidados éticos e deontológicos (participação voluntária e confidencialidade dos resultados), contacto dos investigadores e pedido de autorização para realizar as aplicações. Após concordância da escola, o pedido de colaboração para participação nesta investigação foi formalizado por escrito (Anexo 5).

De seguida, foram identificados os participantes, avaliando-se a disponibilidade das turmas em função do horário e disciplinas e contactaram-se os respectivos directores de turma em que os questionários iam ser aplicados para acordar a hora e a data das aplicações. Também foi entregue o pedido de autorização para participação nesta investigação destinado aos pais e encarregados de educação (Anexo 6), o qual inclui informação igual à do pedido de autorização para a direcção da escola, referindo ainda que existem exemplares dos questionários disponíveis para consulta na direcção da escola.

Quanto às condições de aplicação, importa mencionar que todas as aplicações foram realizadas por mim num tempo lectivo cedido por um professor da turma, tendo uma duração total de aproximadamente 50 minutos. O facto de se ter optado por uma única pessoa a realizar todas as aplicações relaciona-se com o objectivo de haver um maior controlo das condições de recolha dos dados, sendo que se começou com uma

breve apresentação dos objectivos da investigação e destacou-se a confidencialidade dos resultados, de modo a aumentar o envolvimento dos participantes na tarefa. Cada um dos questionários foi distribuído após o preenchimento do antecedente, as instruções foram lidas oralmente e verificou-se o grau de compreensão relativamente às mesmas. Assim, durante o respectivo tempo lectivo, iniciou-se a aplicação com a *Escala de Certeza Vocacional (ECV)*, seguindo-se o *Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira (IPBC)*, a *Escala de Planeamento da Carreira do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI)* e a *Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional - Forma Reduzida (CDMSE-SF)*. Nas instruções do IPBC, os participantes foram alertados para a necessidade de cada um responder de acordo com a sua realidade, exemplificando-se uma situação que nunca iriam viver e por isso não seria uma barreira da carreira, e uma outra situação que apesar de não estar a ser vivida, poder-se-ia viver e por isso constituir uma barreira da carreira.

De um modo geral, não surgiram dificuldades significativas nas respostas e as dúvidas dos participantes foram esclarecidas, sendo aconselhada uma leitura mais atenta das instruções e respectivos itens ou através de uma breve explicitação oral do vocábulo.

Na recolha dos dados, foram tidos em conta todos os procedimentos que preservam a participação voluntária e informada dos jovens bem como a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo assim garantidos os cuidados éticos e deontológicos.

Após os procedimentos de recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos com recurso a metodologias de análise estatística. O software utilizado foi o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Para analisar as relações entre as variáveis do estudo, recorreu-se à análise correlacional, sendo também observados a média e o desvio-padrão de cada uma delas. Fizeram-se estudos de análise de variância simples (*ANOVA*) para estimar a significância estatística da diferença entre as médias de resultados nas variáveis, sendo que para aquelas em que se verificaram diferenças significativas, estudou-se a natureza dessas diferenças através de comparações múltiplas *a posteriori (POST-HOC)*, utilizando-se o teste de *Tukey*, por se considerar adequado no controlo de erros Tipo I e quando se utilizam amostras grandes. Por último, procurou clarificar-se os resultados sobre diferenças entre as médias nas variáveis e testar algumas das possibilidades explicativas apresentadas, estudando-se a importância preditiva de algumas variáveis. Assim, para testar as hipóteses colocadas, fizeram-se estudos de

análise de regressão hierárquica múltipla para a amostra total e para os sub-grupos de participantes do 9º e 12º ano de escolaridade.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Estudo das correlações entre as variáveis**

A análise dos resultados iniciou-se com o estudo das correlações entre as variáveis principais da investigação bem como da média e do desvio-padrão de cada uma delas (Tabela 1.), permitindo indicadores sobre a relação entre essas variáveis, importantes para a compreensão do presente estudo.

Neste sentido, como se pode verificar a partir da Tabela 1., as correlações mais elevadas são as do nível de aspiração com o sucesso escolar, das expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira com o planeamento de carreira, do grau de definição dos objectivos da carreira com o planeamento de carreira e do grau de definição dos objectivos da carreira com as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, as quais variam entre  $r = .42$  e  $r = .52$ . O nível de aspiração tem uma relação positiva com o sucesso escolar ( $r = .42$ ), apontando para que na amostra com o aumento do sucesso escolar tende a aumentar o nível de aspiração, avaliado pelo desejo de começar a trabalhar após concluir o 9º ano, o 12º ano de escolaridade ou um curso superior.

Por sua vez, a satisfação com os estudos, avaliada pelo que se sente sobre os estudos que se frequenta, tem uma correspondente no sucesso escolar ( $r = .17$ ), avaliado pelo número de reprovações, e no nível de aspiração ( $r = .13$ ), evidenciando que maior sucesso escolar e nível de aspiração se relaciona com maior satisfação com os estudos.

A relação positiva entre o planeamento de carreira e o nível de aspiração ( $r = .13$ ) destaca-se como mais uma das relações estatisticamente significativas que é possível observar na Tabela 1., indicando que à medida que o nível de aspiração aumenta na amostra tende a aumentar o planeamento de carreira, avaliado pela maturidade vocacional dos jovens através da avaliação da consciência da necessidade de escolhas de carreira e do grau de envolvimento no planeamento de carreira em geral e quanto à profissão preferida.

TABELA 1.

**Matriz de correlações das variáveis principais do estudo, médias e desvios-padrão**

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1. Sucesso escolar	-						
2. Nível de aspiração escolar	<b>.42**</b>	-					
3. Satisfação com os estudos	<b>.17**</b>	<b>.13*</b>	-				
4. Planeamento de carreira	-.01	<b>.13*</b>	.05	-			
5. Percepção de barreiras da carreira	.01	.01	-.02	<b>-.14**</b>	-		
6. Expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira	<b>.13*</b>	<b>.13*</b>	<b>.20**</b>	<b>.42**</b>	-.09	-	
7. Grau de definição dos objectivos da carreira	-.02	-.00	<b>.12*</b>	<b>.44**</b>	-.05	<b>.52**</b>	-
<i>M</i>	3.65	2.69	2.76	60.32	2.93	3.36	4.43
<i>DP</i>	.66	.49	.75	17.69	1.09	.65	1.14

Nota: N = 340  
\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Também se pode constatar que as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira se relacionam positivamente com o sucesso escolar ( $r = .13$ ), o nível de aspiração ( $r = .13$ ), a satisfação com os estudos ( $r = .20$ ) e o planeamento de carreira ( $r = .42$ ), isto é, à medida que o sucesso escolar, o nível de aspiração, a satisfação com os estudos e o planeamento de carreira aumentam tende a aumentar as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, avaliadas pelo grau de crença do indivíduo na sua capacidade para concluir com êxito as tarefas necessárias para uma tomada de decisão de carreira eficaz. O aumento do grau de definição dos objectivos da carreira, avaliado pela certeza dos participantes quanto às suas escolhas

vocacionais e objectivos de carreira, na amostra tem uma correspondente na satisfação com os estudos ( $r = .12$ ), no planeamento de carreira ( $r = .44$ ) e nas expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $r = .52$ ). A matriz de correlações entre as variáveis principais do estudo mostra ainda uma relação negativa entre a percepção de barreiras da carreira e o planeamento de carreira ( $r = -.14$ ), conseqüentemente, o aumento do planeamento de carreira tende a reduzir a percepção de barreiras da carreira, avaliada pela percepção que os adolescentes têm de actuais e futuras barreiras ao seu desenvolvimento da carreira.

Sintetizando a informação apresentada, destaca-se a verificação das duas primeiras hipóteses de investigação (H1 e H2), a primeira reporta-se à existência de uma relação positiva entre a auto-eficácia nas decisões de carreira dos adolescentes e importantes dimensões da esfera académica como o sucesso escolar e o nível de aspiração, e ainda com a definição de objectivos e o planeamento da carreira. Na segunda hipótese que se refere à existência de uma relação negativa entre as expectativas de auto-eficácia e a percepção de barreiras da carreira, importa mencionar que apesar de se ter constatado uma relação negativa, não é estatisticamente significativa. A verificação destas hipóteses corrobora a literatura revista.

### **3.2. Estudo das diferenças entre grupos**

O estudo das diferenças entre grupos, através do método de análise de variância simples (ANOVA), estimou a significância estatística quanto à diferença entre as médias de resultados nas variáveis demográficas género, idade, nível de escolaridade, sucesso escolar, satisfação com os estudos e nível de aspiração escolar relativamente às variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, planeamento de carreira, percepção de barreiras da carreira e grau de definição dos objectivos da carreira. Para as variáveis não dicotómicas fizeram-se comparações múltiplas *a posteriori* (POST-HOC) para verificar a natureza das diferenças encontradas, utilizando-se o teste de Tukey, por se considerar adequado no controlo de erros Tipo I e quando se utilizam amostras grandes.

Para as variáveis género e sucesso escolar, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas

de auto-eficácia nas decisões da carreira, planeamento de carreira, percepção de barreiras da carreira e grau de definição dos objectivos da carreira.

Para a variável idade, evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $F(2, 337) = 9.14, p < .01$ ) e planeamento de carreira ( $F(2, 337) = 6.56, p < .01$ ). Comparações múltiplas *a posteriori* (POST-HOC), relativamente à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, permitiram verificar que as diferenças são estatisticamente significativas entre as médias de resultados entre os participantes com 14 e 15 anos de idade ( $M = 3.47 DP = .64$ ) e os participantes com 18 e 19 anos de idade ( $M = 3.08 DP = .53$ ). Quanto à variável planeamento de carreira, possibilitaram constatar diferenças estatisticamente significativas entre as médias de resultados entre os participantes do grupo etário dos 14 aos 15 anos de idade ( $M = 62.09 DP = 14.11$ ) e os participantes do grupo etário dos 18 aos 19 anos de idade ( $M = 53.48 DP = 23.99$ ), favoráveis aos primeiros.

Para a variável nível de escolaridade, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $F(1, 338) = 8.44, p < .01$ ) e planeamento de carreira ( $F(1, 338) = 4.41, p < .05$ ). Quanto à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, os jovens do 9º ano de escolaridade evidenciaram médias de resultados mais elevadas do que os jovens do 12º ano de escolaridade ( $M = 3.44 DP = .67$  e  $M = 3.23 DP = .59$ ), acontecendo o mesmo relativamente à variável planeamento da carreira ( $M = 61.85 DP = 14.26$  e  $M = 57.69 DP = 22.23$ ).

Para a variável satisfação com os estudos, constataram-se diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $F(3, 336) = 7.75, p < .01$ ) e grau de definição dos objectivos da carreira ( $F(3, 336) = 3.88, p < .01$ ), favoráveis aos participantes muito satisfeitos com os estudos. Comparações múltiplas *a posteriori* (POST-HOC), relativamente à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, mostraram que as diferenças são estatisticamente significativas entre as médias de resultados entre os participantes algo satisfeitos com os estudos ( $M = 3.16 DP = .63$ ) e os participantes muito satisfeitos com os estudos ( $M = 3.76 DP = .59$ ). No que respeita à variável grau de definição dos objectivos da carreira, permitiram constatar diferenças estatisticamente significativas entre as médias de resultados entre os participantes algo satisfeitos com os estudos ( $M = 4.25 DP = 1.01$ ) e os participantes muito satisfeitos com os estudos ( $M = 4.98 DP = 1.15$ ).

Para a variável nível de aspiração, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $F(2, 337) = 3.34, p < .05$ ) e planeamento de carreira ( $F(2, 337) = 5.62, p < .01$ ). Comparações múltiplas *a posteriori* (*POST-HOC*), relativamente à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, permitiram constatar que as diferenças são estatisticamente significativas entre as médias de resultados entre os participantes que desejam começar a trabalhar após concluir o 12º ano de escolaridade ( $M = 3.22 DP = .59$ ) e os que desejam começar a trabalhar após concluir um curso superior ( $M = 3.42 DP = .66$ ), favoráveis aos segundos. Quanto à variável planeamento de carreira, comparações *POST-HOC* clarificaram que as diferenças entre médias de resultados também são favoráveis aos participantes que desejam começar a trabalhar após concluir um curso superior ( $M = 62.13 DP = 15.80$ ) relativamente aos que desejam começar a trabalhar após concluir o 12º ano de escolaridade ( $M = 55.13 DP = 21.34$ ).

Uma vez que nas hipóteses colocadas pretendeu-se estudar a relação do grau de definição de objectivos com o efeito moderador da percepção de barreiras no planeamento, também se estudaram as diferenças de grupos para o grau de definição dos objectivos da carreira. O estudo realizado evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados nas variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira ( $F(19, 320) = 8.26, p < .01$ ) e planeamento de carreira ( $F(19, 320) = 5.53, p < .01$ ). Comparações múltiplas *a posteriori* (*POST-HOC*), para a variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, permitiram constatar que as diferenças entre médias de resultados eram favoráveis aos participantes com total certeza dos seus objectivos de carreira ( $M = 4.04 DP = .75$ ) relativamente aos participantes com total incerteza dos seus objectivos de carreira ( $M = 1.56 DP = .05$ ).

Por sua vez, para a variável planeamento de carreira, os estudos *POST-HOC* mostraram que as diferenças são estatisticamente significativas entre os participantes com menor certeza dos seus objectivos de carreira ( $M = 43.16 DP = 21.40$ ) e os participantes com total certeza dos seus objectivos de carreira ( $M = 77.91 DP = 13.15$ ).

Numa breve síntese, pode enfatizar-se a verificação das hipóteses de investigação 5 e 9 (H5 e H9), em que a primeira confirma que os adolescentes com níveis de aspiração escolar mais elevados, mais precisamente os que desejam começar a trabalhar após concluir um curso superior, têm atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira bem como maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira. A segunda verifica que os jovens com objectivos de carreira mais

definidos possuem atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e expectativas de auto-eficácia mais elevadas nas decisões da carreira.

Relativamente às hipóteses de investigação 6, 7 e 8 (H6, H7 e H8), importa referir que apesar de não se terem verificado na totalidade, existem relações estatisticamente significativas entre variáveis que as integram e que merecem ser alvo de observação. No caso da hipótese 6, verifica-se que os jovens mais satisfeitos com os estudos têm maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, mas não se confirmam atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira, contrariando assim o que se esperava acontecer.

Por outro lado, nas hipóteses 7 e 8 constata-se que a idade dos jovens e o seu nível de escolaridade têm uma relação estatisticamente significativa com o planeamento da carreira e as expectativas de auto-eficácia, contudo, o mesmo não se verificou em relação à definição de objectivos de carreira, e em ambas as hipóteses os participantes mais novos com idades entre os 14 e os 15 anos e a frequentar o 9º ano de escolaridade são aqueles que mostram atitudes mais favoráveis ao planeamento e expectativas de auto-eficácia mais elevadas, facto este que contraria a literatura revista e que certamente será analisado na posterior discussão dos resultados.

### **3.3. Expectativas de auto-eficácia e grau de definição dos objectivos da carreira na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira**

Para testar as hipóteses colocadas quanto (1) às expectativas de auto-eficácia moderarem a relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira e (2) este efeito ser atenuado em jovens com maior certeza dos seus objectivos de carreira, fizeram-se estudos de regressão hierárquica múltipla para a amostra total e para os sub-grupos de participantes do 9º e 12º ano de escolaridade. Escolheram-se os sub-grupos do 9 e 12º ano de escolaridade porque os resultados sobre diferenças entre grupos evidenciaram que os participantes do 12º ano tinham médias de resultados significativamente mais elevadas do que os participantes do 9º ano quanto ao grau de definição de objectivos.

Inicialmente, a variável critério e as variáveis predictoras foram padronizadas de modo a reduzir efeitos de multicolineariedade e ao mesmo tempo facilitar a interpretação dos resultados (Jaccard & Turrisi, 2003). Finalmente, calcularam-se as duas componentes de interacção: (1) multiplicando a variável expectativas de auto-

eficácia nas decisões da carreira pela variável percepção de barreiras da carreira; (2) multiplicando a variável definição de objectivos pela variável percepção de barreiras da carreira. Nos estudos realizados, a variável critério foi o planeamento da carreira. As variáveis percepção de barreiras, auto-eficácia e grau de definição dos objectivos foram introduzidas no primeiro bloco como predictoras.

A componente de interacção da auto-eficácia com a percepção de barreiras foi introduzida no segundo bloco e, finalmente, no terceiro bloco introduziu-se a componente de interacção da definição de objectivos com a percepção de barreiras. Deste modo, analisou-se na amostra total e nas sub-amostras o efeito moderador das expectativas de auto-eficácia na relação da percepção de barreiras com o planeamento e posteriormente o efeito moderador da definição de objectivos na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira. Estes estudos, na amostra total e nas sub-amostras do 9º e do 12º ano de escolaridade, procuraram obter resultados mais específicos que pudessem clarificar o papel do grau de definição de objectivos no planeamento da carreira dos participantes.

A análise dos resultados para a amostra total permitiu verificar que o primeiro modelo, estatisticamente significativo ( $F(2, 333) = 39.03, p < .001$ ), captura 26% da variância dos resultados e que o segundo modelo apenas acrescenta .03% à descrição da variância dos resultados. Este segundo modelo, também estatisticamente significativo ( $F(4, 332) = 29.66, p < .01$ ), reduz a possibilidade de predizer a variável critério. Neste modelo, o grau de definição de objectivos é o melhor preditor do planeamento de carreira, com um coeficiente de regressão de  $\beta = .31$ , segue-se a auto-eficácia na tomada de decisão de carreira ( $\beta = .25$ ) e depois a percepção de barreiras ( $\beta = -.11$ ). A componente relativa à interacção das expectativas de auto-eficácia com a percepção de barreiras que não acrescentou efeito significativo ao modelo e, deste modo, leva a que as hipóteses colocadas não tenham sido verificadas. Confirmando o referido, temos que o segundo modelo apenas acrescenta .03% à descrição da variância dos resultados.

Finalmente, a componente de interacção do grau de definição de objectivos com a percepção de barreiras também não evidenciou um efeito significativo no modelo nem acrescentou qualquer variância à descrição dos resultados.

TABELA 2.

**Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis  
preditoras do planeamento de carreira, na amostra total**

<b>Passo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>B</b>	<b>Bdp</b>	<b>Beta</b>
1	Constante	.19	.04	
	Percepção de barreiras	-.10	.04	-.11*
	Auto-eficácia	.19	.04	.25**
	Definição de objectivos	.24	.04	.31**
2	Constante	.18	.04	
	Percepção de barreiras	-.08	.04	-.09
	Auto-eficácia	.18	.04	.24**
	Definição de objectivos	.24	.04	.31**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.04	.04	-.06
3	Constante	.18	.04	
	Percepção de barreiras	-.08	.04	-.09
	Auto-eficácia	.18	.04	.24**
	Definição de objectivos	.24	.04	.31**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.04	.04	-.05
	Definição objectivos x barreiras	-.02	.05	-.01

Nota: N = 337;  $R^2 = .260$ , para o 1º passo;  $R^2 = .263$ , para o 2º passo;  $R^2 = .263$ , para o 3º passo.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

Seguidamente, testou-se o modelo com os jovens do 9º ano de escolaridade e com os participantes do 12º ano de escolaridade. Como se pode verificar a partir da Tabela 3, com os participantes do 9º ano os resultados repetem, em termos substanciais, os obtidos na amostra total. O primeiro modelo é significativo, ( $F(3, 208) = 47,32$ ,  $p < .001$ ), mas no segundo e terceiro modelos a introdução das duas componentes de interacção reduziu a possibilidade de predição da variável critério, ( $F(4, 207) = 36,75$ ,  $p < .001$ ) e ( $F(5, 206) = 29,31$ ,  $p < .001$ ), respectivamente. Acrescente-se que o segundo modelo acrescenta 9% à descrição da variância dos resultados enquanto o terceiro modelo só acrescenta 1%.

Ambos os modelos de interação não acrescentaram efeito significativo ao modelo e, uma vez mais, não confirmaram as hipóteses colocadas.

TABELA 3.  
**Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis  
 preditoras do planeamento de carreira, na amostra de 9º ano**

<b>Passo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>B</b>	<b>Bdp</b>	<b>Beta</b>
1	Constante	.24	.03	
	Percepção de barreiras	-.03	.03	-.04
	Auto-eficácia	.20	.04	.33**
	Definição de objectivos	.25	.04	.39**
2	Constante	.23	.03	
	Percepção de barreiras	-.05	.03	-.01
	Auto-eficácia	.19	.04	.32**
	Definição de objectivos	.24	.04	.39**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.05	.04	-.10
3	Constante	.23	.03	
	Percepção de barreiras	-.06	.03	-.01
	Auto-eficácia	.19	.04	.32**
	Definição de objectivos	.25	.04	.39**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.04	.04	-.09
	Definição objectivos x barreiras	-.02	.05	-.03

Nota: N = 212;  $R^2 = .406$ , para o 1º passo;  $R^2 = .415$ , para o 2º passo;  $R^2 = .416$ , para o 3º passo.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

Entre os jovens que frequentam o 12º ano de escolaridade (Tabela 4), o primeiro modelo é estatisticamente significativo, ( $F(3, 121) = 9.04$ ,  $p < .001$ ) e captura 13% da variância dos resultados. Relativamente aos modelos de regressão anteriores, o grau de definição de objectivos é o melhor preditor ( $\beta = .28$ ) do planeamento da carreira e

depois a percepção de barreiras ( $\beta = -.20$ ). No segundo e terceiro modelos estatisticamente significativos, ( $F(4, 120) = 6.83, p < .01$ ) e ( $F(5, 119) = 5.46, p < .01$ ), respectivamente, reduz-se a possibilidade de prever a variável critério. Em ambos, a componente de interação não acrescenta ao modelo qualquer efeito estatisticamente significativo.

TABELA 4.  
**Resultados do estudo de regressão quanto às variáveis  
 preditoras do planeamento de carreira, na amostra de 12º ano**

<b>Passo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>B</b>	<b>Bdp</b>	<b>Beta</b>
1	Constante	.07	.08	
	Percepção de barreiras	-.21	.09	-.20*
	Auto-eficácia	.14	.10	.13
	Definição de objectivos	.26	.10	.17*
2	Constante	.06	.08	
	Percepção de barreiras	-.21	.09	-.20*
	Auto-eficácia	.11	.12	.11
	Definição de objectivos	.26	.10	.28**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.05	.10	-.05
3	Constante	.07	.03	
	Percepção de barreiras	-.22	.03	-.21*
	Auto-eficácia	.11	.04	.10
	Definição de objectivos	.27	.04	.28**
	Auto-eficácia x barreiras carreira	-.09	.04	-.08
	Definição objectivos x barreiras	.05	.05	.05

Nota: N = 125;  $R^2 = .183$ , para o 1º passo;  $R^2 = .185$ , para o 2º passo;  $R^2 = .187$ , para o 3º passo.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

#### 4. Discussão de Resultados

Esta discussão tem como objectivo principal explorar o significado dos resultados obtidos e, assim, aprofundar o conhecimento do papel das variáveis estudadas no desenvolvimento vocacional dos participantes deste estudo. Neste sentido, apresentar-se-ão os resultados encontrados para cada uma das hipóteses, fundamentando a sua discussão na revisão da literatura.

Relativamente à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, pôde confirmar-se a importante relação com o desenvolvimento de carreira dos adolescentes, nomeadamente na relação com as tarefas no contexto escolar, ou seja, a crença de que se é capaz de dirigir os acontecimentos que levam a resultados favoráveis movimenta uma série de respostas cognitivas, emocionais e comportamentais que promovem melhores desempenhos. Já Bandura (1986) havia referido a importância dos alunos construírem avaliações realistas acerca da sua eficácia em termos escolares, na medida em que são estas avaliações que contribuem para um comportamento de sucesso.

Nesta investigação, as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira relacionaram-se positivamente com o sucesso escolar, o nível de aspiração, a satisfação com os estudos, o planeamento de carreira e ainda com o grau de definição dos objectivos da carreira. Estes resultados que estão de acordo com a perspectiva de Lent, Brown e Hackett (1996) que considera a auto-eficácia como um dos elementos principais na escolha e no desenvolvimento de carreira e também no modo como os alunos, efectivamente, implementam as suas aptidões, ajudando a explicar a razão pela qual os indivíduos com as mesmas capacidades básicas podem produzir desempenhos de qualidade muito diferentes, pois um desempenho competente requer para além de capacidades básicas, um forte sentimento de eficácia pessoal.

As pesquisas de Lent, Brown e Hackett, (1996) confirmaram também que a auto-eficácia e as capacidades são moderadamente correlacionadas e, ainda que construtos distintos, ambas ajudam a explicar os desempenhos, isto é, o que as pessoas podem realizar depende, em parte, do modo como interpretam e aplicam as suas capacidades. Estes resultados também estão de acordo com os encontrados em amostras que incluem alunos do ensino superior e que têm evidenciado uma forte relação entre as crenças de auto-eficácia e as dimensões educacional e vocacional (Teixeira, 2008).

A correlação positiva estatisticamente significativa entre as expectativas de auto-eficácia e a definição de objectivos da carreira vem corroborar o referido por Bandura (1986) sobre o julgamento dos indivíduos acerca das suas capacidades afectar as suas aspirações, quanto esforço mobilizam na busca dos objectivos estabelecidos e como respondem às discrepâncias entre o seu desempenho e o que eles pretendem atingir, sendo que geralmente, são os indivíduos mais auto-confiantes a definirem para si próprios padrões e objectivos mais desafiantes que aumentam o seu nível de motivação, o que vai ampliar os seus conhecimentos e aptidões e aumentar ainda mais o seu sentido de eficácia pessoal. O resultado obtido também está de acordo com as afirmações de que elevadas percepções de auto-eficácia, geralmente, promovem maior auto-regulação e realização pessoal (Cervone et al., 2004).

Assim, o equacionado na primeira hipótese sugerindo que existe uma relação positiva das expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira com as variáveis sucesso escolar, níveis de aspiração, grau de definição dos objectivos e planeamento da carreira foi confirmado, consolidando a importância deste construto para explicar a relação entre as experiências académicas e o comportamento vocacional. Tal, pode explicar-se através da importância das crenças de eficácia percebida no esforço e na persistência nas tarefas e nos tipos de actividades profissionais para os quais os indivíduos se julgam eficazes e nos níveis de aspiração académica (Cervone et al., 2004).

Lent, Brown e Hackett (1994) consideraram as expectativas de auto-eficácia na carreira como fundamentais também na determinação dos objectivos. Um estudo na Austrália revelou que os adolescentes que aspiravam a profissões de estatuto elevado tinham mais expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira (Patton & Creed, 2007).

Este resultado também vem corroborar a afirmação anteriormente referida de que a percepção de auto-eficácia profissional direcciona o planeamento e a exploração da carreira, a formulação dos projectos vocacionais em particular e de vida em geral (Bandura, 2006). Por outro lado, a relação negativa que se verificou entre as expectativas de auto-eficácia e a percepção de barreiras vai no sentido da teorização sobre a relação entre estas duas variáveis, que atribui um papel fundamental às expectativas de auto-eficácia no confronto com as barreiras de carreira (Lent et al., 2000; Swanson et al., 1996) ao aumentar a persistência e a resistência à adversidade (Bandura & Locke, 2003), e no sentido de resultados semelhantes obtidos noutros

estudos (Creed et al., 2004; Luzzo, 1996; McWhirter et al., 1997; Cardoso & Moreira, 2009) que também demonstraram uma relação negativa entre estas duas variáveis. Contudo, apesar de vários estudos evidenciarem que os participantes do género feminino têm uma maior percepção de barreiras em relação aos do género masculino (Cardoso, 2007), nesta investigação os resultados não se mostraram estatisticamente significativos, não sendo assim, confirmada essa hipótese. Estes resultados podem, de alguma forma, justificar-se pela igualdade de oportunidades para ambos os géneros que actualmente se tem vindo a constatar nas escolas.

Quanto à relação negativa verificada entre a percepção de barreiras da carreira e o planeamento de carreira, esta significa que o aumento do planeamento tende a reduzir a percepção de barreiras, o que é consistente com o modelo de maturidade de carreira de Super, que considera o planeamento de carreira como uma dimensão importante da gestão de barreiras de carreira (Super & Overstreet, 1960), e com a teoria de auto-regulação, que afirma que o acto de planejar apoia a implementação de objectivos através da antecipação de obstáculos (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2007). O planeamento surge, assim, como uma dimensão fundamental do comportamento vocacional dos participantes para o confronto com as barreiras da carreira.

Revelou-se pertinente para esta investigação, o estudo da relação entre os resultados académicos e o desenvolvimento da carreira dos adolescentes. Embora a literatura revista e alguns estudos apontem no sentido das experiências de sucesso promoverem o aumento das expectativas de auto-eficácia, dimensão essencial para o planeamento da carreira, o que consequentemente aumentaria também as atitudes favoráveis ao planeamento, neste estudo verificou-se apenas uma relação estatisticamente significativa do sucesso escolar com as expectativas de auto-eficácia, não se verificando a hipótese relativamente ao planeamento da carreira. No entanto, estes resultados corroboram a perspectiva sócio-cognitiva de Bandura (1986) que destaca a importância das experiências pessoais como fonte das expectativas de auto-eficácia.

Partindo da concepção de que as pessoas com níveis elevados de aspiração têm maiores expectativas de auto-eficácia, colocou-se a hipótese que também planeariam mais para gerirem as respectivas aspirações, o que se veio a confirmar neste estudo quer através das correlações positivas estatisticamente significativas entre as referidas variáveis quer através do estudo das diferenças entre grupos onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados para as variáveis expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e

planeamento de carreira. Nas comparações múltiplas *a posteriori* (POST-HOC), relativamente à variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, constatou-se ainda que as diferenças eram favoráveis aos participantes que desejam começar a trabalhar após concluir um curso superior relativamente aos que desejam começar a trabalhar após concluir o 12º ano de escolaridade. Foi referido que a representação cognitiva dos resultados que se desejam alcançar no futuro é motivadora para os cursos de acção e, assim, fundamental para atingir os resultados que se valorizam (Bandura, 1986).

A hipótese de que os participantes mais satisfeitos com os estudos frequentados terão atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira e maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira não se verificou totalmente, uma vez que os resultados só apresentaram diferenças estatisticamente significativas para a variável expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, favoráveis aos participantes muito satisfeitos com os estudos. Estes resultados vêm, contudo, reforçar a afirmação de que os sentimentos positivos geram expectativas de auto-eficácia positivas (Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988; Bandura, Taylor, Williams, Metfford & Barchas, 1985; cit. por Cervone et al., 2004) e de que o conceito de carreira é abrangente e compreende a sequência e a interacção dos vários papéis desempenhados ao longo da vida, nomeadamente em actividades de estudo (Super, 1990).

De acordo com a teoria, a escola e a família são os contextos mais privilegiados e de maior saliência para os jovens, quer para a formação das crenças de capacidade quer para a construção de uma imagem de si mesmo e quer ainda para a percepção das possibilidades e dos obstáculos aos seus planos de desenvolvimento pessoal e vocacional (Bandura, 2007). A relação frequente entre as crenças de auto-eficácia académica, os interesses científicos e o desempenho pode explicar o esforço e a persistência, características associadas às expectativas e ao prosseguimento de estudos a longo prazo. Reportando-se ainda ao resultado positivo verificado entre a satisfação com os estudos e as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira, este também evidencia o papel importante das experiências escolares na formação das crenças de capacidade e dos interesses científicos. O papel das aprendizagens e da auto-eficácia é realçado pela perspectiva sócio-cognitiva que as considera como dimensões importantes no desenvolvimento vocacional e nas estratégias de adaptação às mudanças impostas pela actual conjuntura mundial (Teixeira, 2008).

Também se estudou a relação das variáveis idade e ano de escolaridade com as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e o planeamento da carreira. Embora a literatura em geral, evidencie que a percepção de auto-eficácia aumenta à medida que o indivíduo se desenvolve, atendendo a que este tende a tornar-se mais competente, a dominar estratégias de planeamento, a definir objectivos de realização, o que conseqüentemente promove o seu sentido de auto-eficácia em relação aos mais novos, neste estudo constatou-se que foram os mais novos (14-15 anos de idade) a evidenciar maiores expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e mais atitudes de planeamento da carreira.

O impacto, em termos estatísticos, do nível de escolaridade revelou-se positivo e estatisticamente significativo nas variáveis expectativas de auto-eficácia e planeamento da carreira, mas apenas favorável aos participantes que frequentam o 9º ano de escolaridade. Estes resultados não possibilitaram a confirmação da hipótese que indicava os participantes com maiores níveis de escolaridade como tendo atitudes mais favoráveis ao planeamento da carreira, expectativas de auto-eficácia mais elevadas relativamente às decisões da carreira e objectivos de carreira mais definidos. Tal, pode dever-se ao facto dos alunos do 12º ano se encontrarem numa fase de transição, ou seja, prestes a entrar no ensino superior, num curso profissional ou no mundo do trabalho, o que pode levar a uma maior certeza das suas escolhas e dos seus objectivos e, por conseguinte, a menos planeamento.

As correlações positivas observadas neste estudo do grau de definição de objectivos da carreira com a satisfação com os estudos, as expectativas de auto-eficácia e o planeamento da carreira, apontam para o papel importante que estas variáveis terão na definição de objectivos. Este dado é corroborado pelo facto de se ter verificado que os participantes com total certeza dos seus objectivos de carreira tinham atitudes mais favoráveis ao planeamento e expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira mais elevadas do que os pares com níveis mais baixos de definição dos seus objectivos vocacionais. Estes resultados podem explicar-se num processo circular em que a definição de objectivos facilita os processos de auto-regulação que, por sua vez, incrementam as expectativas de auto-eficácia (Cervone et al., 2004).

Relativamente à correlação positiva verificada entre o grau de definição de objectivos da carreira e o planeamento de carreira, esta vai de encontro ao mencionado por Fujita, Gollwitzer e Oettingen (2007) que consideraram o planeamento como uma tarefa fundamental para a obtenção dos objectivos estabelecidos.

A definição de objectivos da carreira é ainda, segundo os resultados obtidos nos estudos de regressão hierárquica múltipla, o melhor preditor do planeamento da carreira relativamente à auto-eficácia. Este resultado pode ser explicado através das intenções de objectivos e das intenções de implementação de objectivos ou planeamento. A escolha de um objectivo (activação dos processos cognitivos que facilitam a tomada de decisão) e o planeamento da sua implementação (activação dos processos que suportam a implementação) activam procedimentos cognitivos: pensamento deliberativo e pensamento de implementação. Os resultados de Moskowitz (cit. por Fujita, Gollwitzer & Oettingen, 2007) sugerem que o pensamento deliberativo não só torna os indivíduos mais receptivos às informações disponíveis, como pode influenciar potencialmente as suas decisões de objectivos ou o seu pensamento de implementação.

A busca de objectivos necessita estar ligada a um final de sucesso e para o alcançar os jovens devem estabelecer estratégias de auto-regulação eficazes e desenvolver intenções de implementação (planeamento) para proteger essa busca de influências adversas, elaborando estratégias de “se... então” que permitem antecipar os possíveis obstáculos e as respectivas respostas, esta acção visa facilitar a obtenção e proporcionar aos jovens o controlo na realização dos objectivos definidos.

Este papel de preditor no planeamento da carreira atribuído à definição de objectivos vai no sentido de alguns estudos anteriormente referidos, sugerindo o papel da definição de objectivos como um determinante importante do planeamento em geral (Carver & Scheier, 1998) e planeamento de carreira em particular (Greef et al., 1985). Também vem reforçar a afirmação de que independentemente das expectativas de auto-eficácia, também os objectivos da carreira bem definidos podem contribuir para que as pessoas sejam estimuladas a planear mais de modo a conseguirem concretizar os seus objectivos (Cardoso & Moreira, 2009).

Bandura (2006) referiu que a projecção que o indivíduo faz de si próprio no futuro surge através do estabelecimento de objectivos, níveis de aspiração, compromissos e planos de acção, ou seja, os objectivos aumentam as hipóteses de que as acções para os implementar se realizem através de comportamentos que têm subjacentes atitudes de planeamento e de exploração, como sejam, a busca de informação profissional, a procura de um emprego ou a realização de um curso que permita concretizar tais objectivos profissionais.

Em síntese, pode referir-se que relativamente ao primeiro objectivo desta investigação em que se pretende caracterizar o desenvolvimento da carreira dos

participantes a partir do estudo da relação das variáveis demográficas e das variáveis académicas com o planeamento da carreira, as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e o grau de definição dos objectivos da carreira, os resultados obtidos confirmam o papel importante das crenças de auto-eficácia e da definição de objectivos da carreira quer no contexto académico quer no contexto vocacional dos jovens participantes.

No âmbito do desenvolvimento da carreira dos participantes, estas crenças de eficácia percebida que desenvolvem no contexto académico, sobretudo através dos comportamentos de sucesso, relacionam-se com os seus interesses vocacionais e, conseqüentemente, com os tipos de actividades profissionais para os quais se julgam eficazes quer directamente quer através do seu impacto nas suas aspirações académicas (Lent, Brown & Hackett, 1994). A percepção de auto-eficácia profissional, como se pode verificar, também se relaciona com o planeamento da carreira, a formulação de objectivos vocacionais, o esforço dispendido para os atingir, a persistência face aos obstáculos bem como com os diferentes tipos de desempenho que cada jovem apresenta. Este desempenho que tanto pode ser de sucesso como de fracasso, pode promover uma reavaliação das referidas crenças de auto-eficácia e provocar uma mudança de interesses e de objectivos, o que vai ajudar a consolidar ou a redireccionar o comportamento de escolha dos jovens.

Por outro lado, os objectivos estabelecidos pelos jovens permitem avaliar o ajustamento do seu comportamento aos padrões de desempenho a que se propuseram e simultaneamente funcionar como um motivador no seu desempenho, que se for de sucesso vai também aumentar a sua percepção de auto-eficácia como foi anteriormente referido bem como as atitudes de planeamento relativamente à sua carreira, pois esta variável foi considerada como o melhor preditor do planeamento da carreira relativamente à auto-eficácia nos estudos de regressão hierárquica múltipla. A definição de objectivos permite ainda, antecipar as possíveis barreiras através das intenções de implementação, ou seja, através da representação mental da situação a confrontar os jovens podem proteger-se dos efeitos negativos de situações adversas à concretização desses objectivos. Assim, os jovens vão moldando os seus comportamentos e ambientes, sob um processo de auto-regulação presente no modo como os seus objectivos académicos e de carreira, as intenções de implementação desses objectivos ou planeamento, o sucesso e o insucesso no alcançar desses objectivos integrados em projectos de médio e longo prazo, vão definindo o seu desenvolvimento de carreira. Importa referir que é fundamental serem os próprios

jovens a seleccionarem e a definirem os seus objectivos (objectivos autónomos), para se sentirem responsáveis pela sua evolução e desenvolverem os mecanismos de auto-avaliação e, assim, fomentarem uma maior agência pessoal. Neste sentido, são os jovens com expectativas de auto-eficácia mais elevadas e objectivos da carreira bem definidos que conseguem obter melhores resultados escolares e sentimentos mais positivos de auto-satisfação com os estudos, bem como perceberem menos barreiras e aumentar o nível das suas aspirações escolares, o que vai proporcionar o estabelecimento de objectivos mais desafiantes e o aumento de atitudes de planeamento relativamente à sua carreira.

Relativamente ao segundo objectivo desta investigação, em que se pretendia testar o papel moderador das expectativas de auto-eficácia e da definição de objectivos na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira, os resultados dos estudos de regressão hierárquica múltipla para as várias amostras (9º ano, 12º ano e total) não permitiram confirmar estas hipóteses, uma vez que a introdução das componentes de interacção não acrescentou efeitos significativos e reduziu a possibilidade de predição da variável critério, o planeamento da carreira. Não se tendo confirmado o papel moderador das expectativas de auto-eficácia face à tomada de decisão da carreira na relação da percepção de barreiras com o planeamento da carreira, a segunda hipótese relativa ao efeito moderador das expectativas de auto-eficácia ser atenuado em jovens com maior certeza dos seus objectivos de carreira foi anulada pela inviabilidade da hipótese anterior.

Estes resultados vêm contrariar, de alguma forma, o referido por alguns estudos (Creed et al., 2004; Luzzo, 1995; Luzzo & Hutcheson, 1996; Cardoso, 2007) que apontam as expectativas de auto-eficácia como um forte moderador na relação entre o planeamento da carreira e a percepção de barreiras. Uma possível explicação pode ter a ver com as especificidades da amostra, como por exemplo, os jovens do 9º ano revelarem maior planeamento de carreira e expectativas de auto-eficácia mais elevadas do que os colegas do 12º ano, resultado que não foi verificado no estudo de Cardoso e Moreira (2009) com estudantes portugueses.

Em síntese, a generalidade dos resultados obtidos apontam para a necessidade de se actuar, desde o início do percurso escolar dos alunos, na promoção de crenças de auto-eficácia positivas, estratégias de auto-regulação e pensamento deliberativo e de implementação para facilitar a definição de objectivos e

de planos de carreira, acções que visam a melhoria da autonomia, do sucesso académico e do desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens estudantes.

## Conclusão

No início desta dissertação referiu-se a conjuntura da sociedade actual, onde a conjugação de factores sociais, políticos e económicos tem proporcionado a ocorrência de profundas alterações no desenvolvimento de carreira e nos padrões de carreira dos indivíduos. A existência de contextos de trabalho progressivamente mais complexos e competitivos conduz a percursos escolares mais longos e a uma inserção no mundo do trabalho mais tardia e instável. Como evidenciado na literatura, o desenvolvimento vocacional e a escolha de uma carreira depende da interdependência de diversos factores, nomeadamente pessoais e contextuais, verificando-se quer uma influência mútua entre pessoa e ambiente quer uma interacção bidireccional entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento (Bandura, 1986a). Partindo da perspectiva sócio-cognitiva, considerou-se como dimensões cognitivas estruturantes do funcionamento humano, as expectativas de auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos ou metas. O planeamento e a percepção de barreiras surgem também como dimensões fundamentais no desenvolvimento vocacional dos jovens.

Perante o grande impacto dessas dimensões no sucesso escolar dos alunos, na escolha de uma carreira bem como no êxito em qualquer contexto de vida, considerou-se pertinente realizar este estudo a fim de se conhecer um pouco melhor o papel dessas variáveis no desenvolvimento da carreira dos adolescentes portugueses. Justificam-no o facto do desenvolvimento da carreira ser uma dimensão do desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo é confrontado com um conjunto de tarefas de desenvolvimento, cuja resolução é fundamental para a pessoa se tornar no tipo de pessoa que quer ser. Com o *self* e o contexto sempre em mudança, este processo de combinação nunca está realmente completo (Super, Savickas & Super, 1996). Reconheceu-se também que no actual quadro social e económico se torna fundamental incentivar o sentido de agência pessoal.

Referiram-se as diferentes variáveis contextuais entendidas como as oportunidades (situações e comportamentos mais observados, tipo de modelo a que se tem acesso, entre outras), os sistemas de suporte e de barreiras (familiar, social, financeiro e emocional) e as práticas de socialização específicas a que as pessoas são expostas ao longo do tempo, as quais podem facilitar, restringir ou cancelar a concretização dos objectivos de carreira. Também se aprofundou o papel da percepção de barreiras em todo o processo de escolha de carreira, uma vez que foi

referido por Lent, Brown e Hackett (2000) que os indivíduos são menos susceptíveis de traduzir os seus interesses de carreira em objectivos e estes em acções, quando percebem que os seus esforços podem ser impedidos por barreiras intransponíveis ou por sistemas de apoio inadequados.

A partir dos pressupostos anteriormente apresentados e de outros subjacentes às diversas variáveis estudadas, procedeu-se à definição das hipóteses, tendo havido a oportunidade de confirmar algumas com base na análise empírica dos dados recolhidos após a aplicação de diversos instrumentos de avaliação.

Da análise empírica efectuada evidencia-se a importância da correlação positiva significativa obtida entre as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira e o sucesso escolar, o nível de aspiração, a satisfação com os estudos e o planeamento de carreira, isto é, à medida que estas variáveis aumentam, as expectativas de auto-eficácia nas decisões da carreira tendem a aumentar também. A importância da auto-eficácia remete para o reconhecimento de que as crenças dos alunos sobre as suas competências e os resultados que poderão obter são um bom preditor do seu comportamento, do nível de auto-regulação e do nível de realização pessoal e profissional, foi ainda referido que os indivíduos com elevadas expectativas de auto-eficácia são mais propensos a adoptar e a manter-se comprometidos com objectivos desafiadores (Bandura, 1997; Cervone, 1993, cit. por Cervone et al., 2004).

Também se destaca a relação positiva entre o planeamento de carreira e o nível de aspiração, mostrando que quando aumenta o nível de aspiração também aumenta o planeamento de carreira e apontando para a importância das dimensões da maturidade vocacional para o desenvolvimento de carreira.

Entre as variáveis motivacionais estudadas, explorou-se também o papel da definição dos objectivos nesse desenvolvimento e concluiu-se que esta se relaciona com o aumento das expectativas de auto-eficácia e com o planeamento da carreira e pode ainda influenciar a persistência dos indivíduos para enfrentarem as adversidades à concretização desses objectivos. Contudo, é indispensável que se definam objectivos claros, específicos e alcançáveis, que devem ser divididos em objectivos mais proximais, pois produzem níveis mais elevados de desempenho do que os objectivos distais e as intenções gerais de fazer o seu melhor. O compromisso assumido com os objectivos estabelecidos é essencial em todo o processo de implementação (planeamento) e, conseqüentemente, de desenvolvimento da carreira dos jovens adolescentes.

Para entender melhor o papel do planeamento na regulação do comportamento que permite concretizar os objectivos, fez-se a distinção entre as intenções de objectivos e as intenções de implementação, sendo que ambas as intenções se complementam, pois as primeiras especificam a intenção de atingir um objectivo ou padrão enquanto as segundas se referem à intenção de realizar um plano para a concretização dos objectivos definidos. Assim, o planeamento enquanto representação mental da situação a confrontar e das possíveis respostas, permite proteger o indivíduo dos efeitos negativos associados aos estados prejudiciais do *self*, envolvidos no processo de concretização dos objectivos (Gollwitzer, Fujita & Oettingen, 2004).

Considerando o planeamento de carreira como um aspecto fundamental para gerir as transições de carreira e, conseqüentemente, para obter um desenvolvimento profissional satisfatório, tornou-se indispensável analisar os diferentes factores que aumentam a disponibilidade dos indivíduos para planear. Segundo os resultados obtidos nesta investigação na análise de regressão hierárquica múltipla, a definição de objectivos surge como o melhor preditor do planeamento da carreira relativamente às expectativas de auto-eficácia.

De um modo geral, pode mencionar-se que os resultados das hipóteses verificadas no presente estudo estão em consonância com a literatura neste âmbito, cuja revisão foi apresentada na primeira parte deste trabalho e a qual se fundamentou no marco teórico sócio-cognitivo. Sobressai ainda o papel fundamental da escola, como o contexto onde os jovens desenvolvem as suas competências cognitivas e adquirem os conhecimentos e aptidões para resolver problemas essenciais para a participação efectiva na sociedade, aqui os seus conhecimentos e aptidões são continuamente testados, avaliados e comparados socialmente. Durante este período crucial de desenvolvimento dos jovens, a escola funciona então, como o cenário principal para o cultivo e validação social da eficácia cognitiva.

Conclui-se que para um desenvolvimento eficaz da carreira nos jovens é importante que para além de adquirirem e modificarem crenças de auto-eficácia relativamente às suas aptidões e capacidades, também é fundamental definirem objectivos autónomos, claros e alcançáveis e assumirem o compromisso com a sua implementação, para um maior empenho e envolvimento nas actividades académicas e profissionais e um melhor planeamento da sua carreira. Neste sentido, é indispensável apoiar a definição de objectivos vocacionais e o planeamento de carreira para ajudar os adolescentes na gestão da mudança e da imprevisibilidade que caracteriza os contextos actuais em que constroem o seu percurso de carreira.

Neste estudo, identificamos algumas limitações que podem de alguma forma ter influenciado os resultados, nomeadamente o número de instrumentos de avaliação aplicados a cada aluno e a duração da sua aplicação, que teve de ser coordenada com o horário de aulas de modo a não prejudicar os alunos. Os resultados obtidos podem ter sido afectados por efeitos de cansaço no preenchimento das várias provas e pela limitação de tempo.

Relativamente às condições de aplicação, o facto da distribuição dos testes não ter sido organizada em sequências diferentes, uma por turma, pode ter originado distorções nos resultados devidas à uniformidade na apresentação das provas.

Por outro lado, o facto da recolha de dados se ter confinado a uma só região do País, o Alto Alentejo, pode ter condicionado este estudo no sentido de inviabilizar uma generalização para toda a população.

À semelhança do que acontece em qualquer processo de investigação, no final da sua realização existem questões às quais são atribuídas respostas e outras que se levantam ou que necessitam de ser aprofundadas. Tendo em conta as várias análises e reflexões realizadas, considera-se pertinente apontar alguns aspectos que se crêem ser importantes explorar de forma a aumentar ainda mais o conhecimento sobre esta área tão complexa e fundamental, o planeamento e desenvolvimento de carreira dos adolescentes, nomeadamente ao nível das crenças de auto-eficácia, definição de objectivos e percepção de barreiras, variáveis essenciais no desenrolar deste processo tão importante para os jovens, onde se pretende promover o sucesso pessoal e profissional de forma equitativa entre todos sem distinção de género, raça ou etnia.

Nesse sentido, destaco duas possibilidades de investigação para o futuro. A primeira passaria por realizar mais investigação que incluía participantes de todas as regiões do País, dadas as diferenças significativas ao nível de características e oportunidades existentes entre elas. Deste modo, ter um quadro mais alargado do desenvolvimento de carreira para as variáveis consideradas. A segunda seria uma investigação complementar, mas de natureza qualitativa através de entrevistas individuais que se aproximem mais das experiências concretas de cada jovem, das significações que esse jovem atribui ao trabalho, aos seus projectos de vida e aos respectivos contextos onde se desenvolvem.

Além de algumas implicações para a prática, passo a referir. Ao reconhecer a importância das crenças de auto-eficácia e da definição de objectivos no aumento do

planeamento de carreira e na diminuição da percepção das barreiras de carreira, é imprescindível a promoção destas dimensões do funcionamento humano, logo desde a infância, já que se revelam como elementos importantes para a construção de um sentido de agência pessoal, visando a melhoria da autonomia, do sucesso académico e do desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens estudantes, e ainda como facilitadores da gestão da mudança e imprevisibilidade que caracterizam os actuais contextos laborais. Para isso é importante, entre outras estratégias, definir novas directrizes educativas no âmbito do desenvolvimento vocacional dos alunos bem como criar condições técnicas ao nível da formação inicial e contínua de educadores, docentes, psicólogos e outros agentes educativos, e começar desde o nível pré-escolar e ao longo de todo o percurso escolar. Importa destacar o papel relevante que o professor pode desempenhar em todo esse processo. A centralidade da figura do professor, a sua influência em contexto mais amplo que o do processo de ensino-aprendizagem seja em contexto escolar ou ao longo da vida, e ainda a sua presença constante junto dos estudantes, elege-o como uma figura significativa, amigável ou hostil e constitui-se como um elemento potenciador de sucessos e fracassos dos estudantes e de impacto no seu desenvolvimento vocacional (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

Em síntese, é indispensável que haja em Portugal intervenções, nas quais poderá ser pertinente introduzir uma componente de avaliação das mesmas através da aplicação dos instrumentos utilizados neste estudo para avaliar o seu impacto nos resultados pretendidos e obter indicadores de validade. Estas intervenções a diferentes níveis, modalidades e agentes educativos teriam o objectivo de promover crenças de auto-eficácia elevadas e um espírito deliberativo e implementador no âmbito da definição de objectivos pessoais e profissionais, para inverter os níveis de abandono escolar, aumentar o empreendedorismo e promover o desenvolvimento de carreira dos jovens portugueses.



## Referências

- Bandura, A. (1986a). Self-regulatory mechanisms. In *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (pp. 335–389). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986b). Self-efficacy. In *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (pp. 390–453). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986c). Cognitive regulators. In *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (pp. 454–617). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. In R. A. Dienstbier, *Perspectives on motivation* (pp. 69–164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed, pp. 154–196). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1–44). Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187–206.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*, 1, 87–99. Washington, DC: American Psychological Association, Inc.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 25*, 399–410.

- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K.M. (1996). *Career Decision Self-Efficacy Scale manual*. Columbus: Ohio State University, Department of Psychology.
- Betz, N. E., & Taylor, K. M. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDMSE - Short Form*. Columbus: Ohio State University, Department of Psychology.
- Byars-Winston, A. M., & Fouad, N. A. (2008). Math and Science Social Cognitive Variables in College Students: Contributions of Contextual Factors in Predicting Goals. *Journal of Career Assessment*, 16, 4, 425–440.
- Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of Failure on Subsequent Performance: The Importance of Self-Defining Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 2, 395–407. Washington, DC: American Psychological Association, Inc.
- Cardoso, P. (1999). *Percepção de barreiras da carreira e atitudes face à exploração e planeamento na carreira em alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Cardoso, P. (2007). *Percepção de barreiras da carreira em alunos do 9º e 12º anos de escolaridade: uma abordagem desenvolvimentista*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Cardoso, P. (2008). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141–161.
- Cardoso, P. (2009). *Manual do Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira*, Évora: Universidade de Évora, Departamento de Psicologia.
- Cardoso, P. (2010, Novembro). *Orientação no Séc. XXI: Temas recorrentes de uma disciplina em construção*. Comunicação apresentada nas Jornadas Anuais do

IOP, subordinadas ao tema “Orientação para a Empregabilidade”. Lisboa: 26 e 27 de Novembro.

Cardoso, P., & Ferreira Marques, J. (2001). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes e sua relação com as atitudes de planeamento e exploração da carreira, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 67–80.

Cardoso, P., & Ferreira Marques, J. (2005, Setembro). *Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables*. Comunicação apresentada na Conferência da International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa: Portugal.

Cardoso, P., & Ferreira Marques, J. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 49–61.

Cardoso, P., & Moreira, J. M. (2009). Self-efficacy beliefs and the relation between career planning and perception of barriers. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 9, 177–188.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Goals and Behavior. In *On the Self-Regulation of Behavior* (pp. 63–82). Cambridge University Press.

Castro, M. A. S. N. (2007). Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado em Psicologia.

Cervone, D., Mor, N., Orom, H., Shadel, W. G., & Scott, W. D. (2004). Self-efficacy beliefs and the architecture of personality: on knowledge, appraisal, and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 188–210). New York: Guilford Press.

- Coutinho, M. T., Dam, U. C., & Blustein, D. L. (2008). The psychology of working and globalisation: a new perspective for a new era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 1, 5–18.
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30, 277–294.
- Creed, P. A., Wong, O. Y., & Hood, M. (2009). Career decision-making, career barriers and occupational aspirations in Chinese adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3, 189–203.
- Crites, J. O. (1978). *The Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: McGraw Hill/CTB.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si* (5ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ferreira Marques, J., & Caeiro, L. A. (1981). Le Career Development Inventory au Portugal: étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology*, 30, 479–490.
- Ferreira Marques, J., & Miranda, M. J. (1995). Developing the Work Importance Study. In D. E. Super, & B. Sverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International findings of the Work Importance Study* (pp. 62–74). San Francisco: Jossey Bass.
- Flores, L. Y., & O'Brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 14–27.
- Fujita, K., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2007). Mindsets and pre-conscious open-mindedness to incidental information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 48–61.

- Gollwitzer, P. M., Fujita, K., & Oettingen, G. (2004). Planning and the implementation of Goals. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 211–228). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. B. (1996). Goal Effects on Action and Cognition. In E. T. Higgins, & A. W., Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361–399). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-analysis of Effects and Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. Elsevier Inc.
- Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M., & Scanlan, K. R. L. (2006). Self-Efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational Identity, and the Career Exploration Behavior of Latino/a High School Students. *Career Development Quarterly*, 54, 307–317.
- Guthrie, W. R., & Herman, A. L. (1982). Vocational maturity and its relationship to Holland's theory of career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 196–205.
- Hackett, G., & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326–339.
- Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly*, 44, 322–341.
- Jaccard, J., & Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in Multiple Regression* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142–155.

- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 101–127). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology, 48*, 474–483.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 52–111.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G., (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 373–422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36–49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4rd Ed., pp. 255–311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindley, L. D. (2005). Perceived Barriers to Career Development in the Context of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Assessment, 13*, 3, 271–287.
- London, M. (1997). Overcoming career barriers: A model of cognitive and emotional processes for realistic appraisal and constructive coping. *Journal of Career Development, 24*, 25–38.
- London, M. (1998). *Career Barriers: how people experience, overcome, and avoid failure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling & Development, 73*, 319–322.
- Luzzo, D. A. (1996). Exploring the relationship between the perception of occupational barriers and career development. *Journal of Career Development, 22*, 239–248.
- Luzzo, D. A., & Hutcheson, K. G. (1996). Causal attributions and sex differences associated with perception of occupational barriers. *Journal of Counseling and Development, 75*, 124–130.
- McWhirter, E. H., (1997). Perceived barriers to education and career: ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior, 50*, 124–140.
- McWhirter, E. H., & Hackett, G. (1997 August). *Causal models of the career commitment and aspirations of Mexican-American high-school girls*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. Toronto: Canada.
- McWhirter, E. H., Torres, D. M., Salgado, S., & Valdez, M. (2007). Perceived Barriers and Postsecondary Plans in Mexican American and White Adolescents. *Journal of Career Assessment, 15, 1*, 119–138.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20, 3*, 191–207. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1–59.
- Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscoites: Jovens, trabalho e futuro (2ª Ed.)*. Porto: Âmbar.

- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387–426). Coimbra: Quarteto.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development, 34*, 127–148.
- Perrone, K. M., Sedlacek, W. E., & Alexander, C. M. (2001). Gender and Ethnic Differences in career Goal Attainment. *Career Development Quarterly, 50*, 168–178. National Career Development Association.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2000). *Personality theory and research* (8th Ed.). New York: John Wiley.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16, 1*, 37–58. Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho.
- Powell, D. F., & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating Factors Associated with the Career Maturity of High School Students. *Career Development Quarterly, 47*, 145–158.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Santos, J. P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (1996). The career development inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment, 4*, 171–188.

- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, A. M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale - Short Form (CDSE-SF). *Psychologica*, 51, 27–46. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's Theory. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 33–74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sundre, D. L. (2001). Revision of Career Development Inventory. In J. T. Kapes, & M. Mastie, *A Counselor's guide to career assessment instruments* (4th Ed., pp. 324–328). Alexandria: National Career Development Association.
- Super, D. E. (1974). Vocational maturity: Toward implementing a psychology of careers in career education and guidance. In D. E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counselling and evaluation* [Monograph] (pp. 9–23). Washington, DC: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1980/81/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional, *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 119–133.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd Ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates, *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 121–178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L., Daniels, K., & Tokar, D. M. (1996). Assessing perception of career related barriers: The Career Barriers Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 219–244.

- Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown, & R. L. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3th Ed., pp. 233–269). New York: John Wiley.
- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). College student's perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92–106.
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment of women: assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443–462.
- Taveira, M. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In H. Coelho, M. C. Taveira, H. Oliveira & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57–81). Coimbra: Almedina.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63–81.
- Teixeira, M. O. (2008). A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 1, 141–157.
- Tracey, T. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competencies perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290–303.
- Trice, A. D., Haire, J. R., & Elliott, K. A. (1989). A career locus of control scale for undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 555–561.
- Vale, I. M. (1997). *Participação, adesão e auto-eficácia em diferentes actividades de alunos do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. 1–12). New York: Guilford Press.



# **ANEXOS**



# **Anexo 1**



## ECV

Escola \_\_\_\_\_

Escolaridade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Já se decidiu sobre a sua futura profissão?  
Pense por um momento e depois responda às perguntas que se seguem.

**INSTRUÇÕES:** Para cada questão faça um círculo à volta do número que melhor se adequa ao seu caso.

1. Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar (por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.).

Discordo inteiramente    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    Concordo inteiramente

2. Já me decidi por uma profissão que gostaria de desempenhar (por exemplo, engenheiro electrotécnico, enfermeiro, vendedor, economista, etc.).

Discordo inteiramente    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    Concordo inteiramente

3. Tenho ideias muito claras quanto ao que pretendo que seja a minha vida profissional.

Discordo inteiramente    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    Concordo inteiramente

4. Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me.

Discordo inteiramente    **1**    **2**    **3**    **4**    **5**    **6**    Concordo inteiramente



## **Anexo 2**



# INVENTÁRIO DE PERCEÇÃO DE BARREIRAS DA CARREIRA - REVISTO

Para cada afirmação, **pense se é ou será uma barreira para si. Indique o grau em que pensa que dificultará a sua progressão na carreira.** Há uma escala de 1 a 7 pontos para cada afirmação onde deve assinalar o número que pensa melhor definir o grau em que essa barreira está a dificultar ou poderá vir a dificultar a sua progressão na carreira.

	Não é ou não será uma barreira para mim	Dificultará pouco	Dificultará moderadamente	Dificultará muito	Dificultará completamente		
Não gostar dos meus estudos.....	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7

Há uma dificuldade crescente de 1 a 7, no grau em que a barreira poderá dificultar a progressão na carreira.

**Atenção, para cada uma das barreiras não responda imaginando situações que não está a viver ou que não pensa vir a viver. No exemplo acima, se é uma pessoa que gosta dos seus estudos, não imagine “Se eu não gostasse dos meus estudos em que grau isso seria uma barreira para mim”. RESPONDA DE ACORDO COM A SUA REALIDADE.**

Ainda, tendo em conta o exemplo acima:

- Assinalar 1 se considerar que a afirmação em causa **Não é ou não será uma barreira para mim;**
- Assinalar 2 ou 3 caso considere que **Dificultará um pouco** mas com o 3 a significar um pouco mais dificultador do que 2;
- Assinalar 4 se considerar que a barreira **Dificultará moderadamente;**
- Assinalar 5 e 6 quando considerar que a barreira é **Bastante dificultadora** mas sendo 6 mais dificultador do que 5;
- Assinalar 7 quando considerar que aquela barreira **Dificultará completamente** a sua progressão na carreira.

Por favor responda a todas as questões com a máxima sinceridade de modo que a sua resposta ilustre o que realmente pensa acerca dessa barreira. Não há respostas certas nem erradas. Se se enganar e desejar mudar, risque a resposta incorrecta e assinale o número correspondente à resposta correcta.

1	2	3	4	5	6	7
Não é ou não será uma barreira para mim	Dificultará pouco		Dificultará moderadamente		Dificultará muito	Dificultará completamente

1. Não ter objectivos de carreira bem definidos.....1 2 3 4 5 6 7
2. Não ter confiança em mim no geral.....1 2 3 4 5 6 7
3. Não ter dinheiro para frequentar um curso ou  
formação profissional que desejo .....1 2 3 4 5 6 7
4. Não ter os traços de personalidade necessários à  
profissão que desejo (por exemplo, ter pouca iniciativa,  
não ser criativo, não ser organizado, etc).....1 2 3 4 5 6 7
5. Estar indeciso porque não tenho uma ideia clara  
acerca dos meus interesses e capacidades.....1 2 3 4 5 6 7
6. Ser alvo de discriminação racial na procura de emprego.....1 2 3 4 5 6 7
7. Os meus familiares não aprovarem a minha escolha  
profissional/carreira.....1 2 3 4 5 6 7
8. Ter problemas de saúde que interferem com  
o trabalho/carreira.....1 2 3 4 5 6 7
9. Ser discriminado pela entidade patronal porque tenho  
ou planeio ter filhos.....1 2 3 4 5 6 7
10. Frequentemente não me interessar pelas coisas  
que faço (exemplo: não levar as coisas até ao fim, não me  
envolver muito no que faço).....1 2 3 4 5 6 7
11. Ter pouca maturidade interferir com a minha carreira.....1 2 3 4 5 6 7
12. Não gostar do trabalho que faço.....1 2 3 4 5 6 7
13. Estar indeciso quanto ao tipo de estudos ou profissão  
a seguir após o Ensino Secundário .....1 2 3 4 5 6 7
14. Não possuir as competências necessárias  
à minha profissão (por exemplo, não ter habilidade  
com as mãos, ter dificuldade para lidar com pessoas, etc.).....1 2 3 4 5 6 7
15. Não ser tão bem remunerado quanto colegas  
de trabalho de sexo oposto.....1 2 3 4 5 6 7
16. Ter um patrão ou superior hierárquico com  
atitude negativa face a pessoas da minha raça .....1 2 3 4 5 6 7
17. Outras pessoas pensarem que certas carreiras  
não são adequadas a pessoas do meu sexo  
(por exemplo, engenharia para mulheres, educador  
de infância para homens, etc.) .....1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Não é ou não será uma barreira para mim	Dificultará pouco		Dificultará moderadamente		Dificultará muito	Dificultará completamente

18. O meu cônjuge não aprovar a minha escolha profissional/carreira .....1 2 3 4 5 6 7
19. Sentir o conflito entre o meu trabalho e a minha família (cônjuge, filhos).....1 2 3 4 5 6 7
20. Ser discriminado no acesso ao emprego devido a problemas de saúde ou deficiência física .....1 2 3 4 5 6 7
21. Ter dificuldade em planear a minha carreira devido à instabilidade na economia do país .....1 2 3 4 5 6 7
22. Não ter oportunidades de progressão na profissão .....1 2 3 4 5 6 7
23. Frequentemente ter dificuldade em tomar decisões (exemplo: adiar decisões)..... 1 2 3 4 5 6 7
24. Não ser capaz de lidar com as exigências físicas e emocionais da minha profissão .....1 2 3 4 5 6 7
25. Ser alvo de discriminação sexual na procura de emprego.....1 2 3 4 5 6 7
26. Os meus amigos não aprovarem a minha escolha profissional/carreira .....1 2 3 4 5 6 7
27. O stress em casa (marido, esposa ou filhos) afectar o meu desempenho profissional .....1 2 3 4 5 6 7
28. Não ter serviços onde possa deixar as crianças enquanto trabalho .....1 2 3 4 5 6 7
29. Ter que trabalhar enquanto estudo dificultar-me a continuação dos estudos .....1 2 3 4 5 6 7
30. As perspectivas de emprego na minha área de formação serem pouco promissoras.....1 2 3 4 5 6 7
31. Estar indeciso acerca da profissão que gostaria de ter..... 1 2 3 4 5 6 7
32. Não me sentir confiante quanto à minha capacidade de trabalho.....1 2 3 4 5 6 7
33. Não ter os estudos/formação necessários para a profissão que desejo.....1 2 3 4 5 6 7
34. Ter um patrão ou superior hierárquico com atitude negativa face a pessoas do meu sexo.....1 2 3 4 5 6 7
35. Ser alvo de discriminação racial em promoções na profissão/carreira.....1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Não é ou não será uma barreira para mim	Dificultará pouco	Dificultará moderadamente	Dificultará muito	Dificultará muito	Dificultará completamente	Dificultará completamente

36. Os meus planos de casamento interferirem com os meus planos profissionais.....1 2 3 4 5 6 7
37. Ter sentimentos de culpa por trabalhar enquanto os meus filhos ainda são muito novos.....1 2 3 4 5 6 7
38. Ter limitações físicas ou problemas de saúde que me reduzem as opções de escolha na carreira.....1 2 3 4 5 6 7
39. Nas decisões, ter necessidade de segurança absoluta quanto à certeza da decisão.....1 2 3 4 5 6 7
40. Não ter a experiência profissional necessária para a profissão que desejo.....1 2 3 4 5 6 7
41. Não ter estudos oficialmente reconhecidos.....1 2 3 4 5 6 7
42. Ter uma agenda de trabalho pouco flexível que interfere com as minhas responsabilidades familiares.....1 2 3 4 5 6 7
43. Não ter as classificações escolares que me permitam frequentar o curso que desejo.....1 2 3 4 5 6 7
44. O stress no trabalho afectar a minha vida familiar.....1 2 3 4 5 6 7
45. Ter um horário de trabalho incompatível com os meus horários escolares .....1 2 3 4 5 6 7
46. Não me sentir confiante quanto às minhas capacidades para continuar os estudos após o ensino secundário .....1 2 3 4 5 6 7
47. Não gostar dos estudos que frequento .....1 2 3 4 5 6 7
48. Não ter oportunidades de formação adequadas aos meus objectivos de carreira .....1 2 3 4 5 6 7
49. Ser discriminado por causa do meu estado civil.....1 2 3 4 5 6 7
50. Não ser tão bem remunerado quanto colegas de trabalho de outra raça/etnia.....1 2 3 4 5 6 7
51. Haver falta de oportunidades para pessoas do meu sexo em áreas não tradicionais (por exemplo, engenharia para mulheres, educador de infância para homens) .....1 2 3 4 5 6 7
52. Não ter suficiente apoio nas actividades domésticas que me liberte mais tempo para a carreira.....1 2 3 4 5 6 7
53. Ter dificuldade em reentrar no mercado de trabalho após algum tempo exclusivamente dedicado à educação dos filhos .....1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Não é ou não será uma barreira para mim	Dificultará pouco	Dificultará moderadamente	Dificultará muito	Dificultará muito	Dificultará completamente	Dificultará completamente

54. Doença de familiares interferir com o trabalho/carreira.....1 2 3 4 5 6 7
55. Ser discriminado no acesso ao emprego devido à  
minha aparência física.....1 2 3 4 5 6 7
56. Ter dificuldade em me integrar no grupo de colegas  
de curso ou de trabalho..... 1 2 3 4 5 6 7
57. Ter pouca informação acerca do mundo do trabalho ..... 1 2 3 4 5 6 7
58. As pessoas do sexo oposto serem mais frequentemente  
promovidas que pessoas do meu sexo .....1 2 3 4 5 6 7
59. Não ter a certeza dos meus valores face ao trabalho.....1 2 3 4 5 6 7
60. Após o nascimento dos filhos ter dificuldade em  
manter o estatuto profissional anteriormente alcançado.....1 2 3 4 5 6 7
61. Ter contratos de trabalho precários (por exemplo,  
trabalhar sem contrato, com contratos temporários  
sem carreira definida, etc.)..... 1 2 3 4 5 6 7
62. Ter dificuldade em adaptar-me a novas situações.....1 2 3 4 5 6 7
63. Não procurar aperfeiçoar-me no que faço.....1 2 3 4 5 6 7
64. Ser alvo de assédio sexual no trabalho.....1 2 3 4 5 6 7
65. Pessoas de outros grupos raciais/étnicos serem promovidos  
mais frequentemente que pessoas do meu grupo racial/étnico.....1 2 3 4 5 6 7
66. Sentir a pressão de ter que ser perfeito em tudo  
(por exemplo, esperar-se que seja bom como pai/mãe,  
marido/esposa, profissional).....1 2 3 4 5 6 7
67. Ter filhos num “mau momento” dos meus planos de carreira.....1 2 3 4 5 6 7
68. Ter pouca informação sobre possíveis alternativas de  
formação após o Ensino Secundário .....1 2 3 4 5 6 7
69. Não ter amigos ou outras pessoas que me ajudem  
quando tenho dificuldades escolares.....1 2 3 4 5 6 7
70. Não ter serviços de orientação a que possa recorrer quando  
tiver que tomar decisões de carreira..... 1 2 3 4 5 6 7
71. Eu dar mais importância a outros papéis (tempos livres, família...)  
que aos de estudante ou de trabalhador .....1 2 3 4 5 6 7
72. O meu cônjuge não valorizar o meu papel profissional .....1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Não é ou não será uma barreira para mim	Difícultará pouco	Difícultará moderadamente	Difícultará muito	Difícultará muito	Difícultará muito	Difícultará completamente

73. Não me preocupar com as decisões de carreira  
que possa ter de realizar.....1 2 3 4 5 6 7
74. Ser discriminado no acesso ao emprego devido à idade.....1 2 3 4 5 6 7

### INFORMAÇÃO RELATIVA AO PERCURSO ESCOLAR

#### Sucesso escolar

- Nunca reprovei .....
- Reprovei um ano .....
- Reprovei dois anos.....
- Reprovei três anos.....
- Outro \_\_\_\_\_

#### Desejo começar a trabalhar:

- Após concluir o 9º ano.....
- Após concluir o 12º ano.....
- Após um curso superior de quatro anos.....

#### Satisfação com os estudos

*O que sente sobre os estudos que frequenta?*

- *Insatisfeito* .....
- *Algo satisfeito*.....
- *Satisfeito* .....
- *Muito satisfeito* .....

## **Anexo 3**



INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI)

I - ORIENTAÇÃO DA CARREIRA

de

Donald E. Super e colaboradores

INSTRUÇÕES

As questões que lhe são postas referem-se aos estudos, ao trabalho, à sua futura carreira profissional e a alguns planos que possivelmente já tem.

Todas as respostas devem ser marcadas na folha de respostas que foi distribuída, assinalando com uma cruz a letra correspondente à resposta que escolheu. Caso se engane, risque e marque depois a nova resposta. Não escreva nada neste caderno.

Quando lhe disserem, abra o caderno e comece a responder. Responda a todas as questões com sinceridade e de acordo com os conhecimentos que possui. Se não tiver a certeza da resposta, dê aquela que lhe parecer mais adequada. Trabalhe rapidamente, mas tenha cuidado em indicar bem as respostas na folha de respostas.

Edição portuguesa autorizada

Adaptação de Luís A. Caeiro e J. Ferreira Marques,  
Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação

LISBOA

1982

## A. PLANEAMENTO DA CARREIRA

Em que medida já pensou ou fez planos sobre a sua carreira profissional ? Em relação a cada uma das questões seguintes, escolha a resposta que melhor se aplica ao seu caso

1. Informar-me sobre os cursos e as profissões que existem, através de publicações, livros, dirigindo-me a locais onde possa obter informações ou falando com alguém que sabe desses assuntos.
  - A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
2. Escolher as disciplinas que me ajudem a decidir para que tipo de trabalho irei quando sair do ensino secundário ou superior.
  - A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
3. Escolher as disciplinas que me ajudem mais tarde no curso superior, na minha formação profissional ou no trabalho.
  - A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
4. Participar em actividades na escola ou fora da escola (por exemplo, jornal da escola, grupo de teatro, grupos de estudos, etc.) que me ajudem mais tarde no curso superior, na minha formação profissional ou no trabalho.
  - A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
5. Participar em actividades, na escola ou fora da escola (por exemplo, jornal da escola, grupo de teatro, grupos de estudos, etc.) que me ajudem a decidir para que tipo de trabalho irei quando acabar os estudos.
  - A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los

6. Arranjar um trabalho em "part-time" ou um trabalho durante as férias que me ajude a decidir para que tipo de trabalho deverei ir mais tarde.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
7. Conseguir o dinheiro para poder frequentar um curso superior ou um curso de formação profissional.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
8. Resolver as dificuldades que tenha (falta de dinheiro, distância da escola, etc.) para conseguir o tipo de formação ou o género de trabalho que gostaria.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
9. Adquirir a formação escolar, a formação profissional ou a experiência necessárias para ir para o tipo de trabalho que desejo.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
10. Arranjar um emprego logo que termine os meus estudos.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los
11. Fazer o necessário para me tornar um trabalhador competente e assim ter mais provavelmente um emprego assegurado.
- A. Nunca tinha pensado nisso
  - B. Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos
  - C. Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza deles
  - D. Tenho planos definidos mas ainda não sei como realizá-los
  - E. Tenho planos definidos e sei como realizá-los

As questões seguintes referem-se ao tipo de trabalho que gostaria de fazer quando terminar os seus estudos.

Neste momento é provável que ainda não se tenha decidido por uma determinada profissão mas é provável que já pense num tipo de trabalho ou profissão em que gostava de trabalhar. Considere o tipo de profissão que pensa que gostaria de ter quando acabar os seus estudos e escreva-o na folha de respostas.

Indique a resposta que melhor descreve o grau de conhecimentos que já tem sobre esse tipo de profissão, entre as 5 respostas a seguir indicadas.

R E S P O S T A S

- A. Não conheço praticamente nada
- B. Conheço pouco
- C. Tenho um conhecimento médio
- D. Conheço bastante
- E. Conheço muito

12. O que as pessoas fazem realmente nesse tipo de profissão.
13. As aptidões necessárias para esse tipo de profissão.
14. As condições físicas de trabalho (iluminação, ruídos, temperatura, etc.) nesse tipo de profissão.
15. A formação escolar ou a formação profissional necessárias para ter esse tipo de profissão.
16. A necessidade de pessoal, nesse tipo de profissão, no futuro.
17. As diversas formas de entrar para esse tipo de profissão.
18. A possibilidade de promoção nesse tipo de profissão.
19. Como é um dia de trabalho e uma semana de trabalho, nesse tipo de profissão.

# INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

## I - ORIENTAÇÃO DA CARREIRA

de Donald E. Super e colaboradores

	A1	A2	B1	B2	D1	D2	A	B	C	D			
Rb													
Rd													

A. PLANEAMENTO DA CARREIRA					páginas 2 a 4						
					Tipo de profissão que gostaria						
1.	A	B	C	D	E	_____					
2.	A	B	C	D	E	_____					
3.	A	B	C	D	E	_____					
4.	A	B	C	D	E	12.	A	B	C	D	E
5.	A	B	C	D	E	13.	A	B	C	D	E
6.	A	B	C	D	E	14.	A	B	C	D	E
7.	A	B	C	D	E	15.	A	B	C	D	E
8.	A	B	C	D	E	16.	A	B	C	D	E
9.	A	B	C	D	E	17.	A	B	C	D	E
10.	A	B	C	D	E	18.	A	B	C	D	E
11.	A	B	C	D	E	19.	A	B	C	D	E

Adaptação de Luís A. Caeiro e J. Ferreira Marques

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Edição Portuguesa autorizada

Lisboa, 1982



## **Anexo 4**



## **ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL**

(versão portuguesa da “Career Decision Self-Efficacy Scale” – CDMSE-SF de Betz, Klein e Taylor, 1996)

### **INSTRUÇÕES**

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem devendo, para cada uma, indicar na folha de resposta o grau de confiança que tem na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas.

- 1 – Encontrar informação sobre actividades profissionais que lhe interessam.
- 2 – Seleccionar um ramo ou área de formação da lista de ramos em que potencialmente está interessado(a).
- 3 – Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos.
- 4 – Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido.
- 5 – Avaliar com precisão as suas capacidades.
- 6 – Seleccionar uma actividade profissional de entre uma lista que está a considerar.
- 7 – Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida.
- 8 – Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objectivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração.
- 9 – Determinar qual seria o seu emprego ideal.
- 10 – Perceber as tendências de emprego de uma actividade profissional para os próximos 10 anos.
- 11 – Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido.
- 12 – Preparar um bom *curriculum vitae*.
- 13 – Mudar de ramo ou área de formação se não estiver satisfeito(a) com a sua primeira escolha.
- 14 – Decidir o que valoriza mais numa actividade profissional.

- 15 – Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada actividade profissional.
- 16 – Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada.
- 17 – Mudar de actividade profissional se não estiver satisfeito com aquela onde entrar inicialmente.
- 18 – Perceber o que está disposto(a) ou não a sacrificar para alcançar os seus objectivos de carreira.
- 19 – Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a).
- 20 – Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses.
- 21 – Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira.
- 22 – Definir o estilo de vida que gostaria de adoptar.
- 23 – Encontrar informação sobre cursos de pós-graduação ou escolas que leccionem cursos de especialização.
- 24 – Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego.
- 25 – Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa.

## ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL

### Folha de respostas

Para cada um dos itens, de 1 a 25 coloque um círculo à volta da *letra* que corresponder à sua opção de resposta.

- (a) Nenhuma confiança (nada confiante)
- (b) Muito pouca confiança (muito pouco confiante)
- (c) Confiança moderada (moderadamente confiante)
- (d) Muita confiança (muito confiante)
- (e) Total confiança (totalmente confiante)

1 - a b c d e	10 - a b c d e	19 - a b c d e
2 - a b c d e	11 - a b c d e	20 - a b c d e
3 - a b c d e	12 - a b c d e	21 - a b c d e
4 - a b c d e	13 - a b c d e	22 - a b c d e
5 - a b c d e	14 - a b c d e	23 - a b c d e
6 - a b c d e	15 - a b c d e	24 - a b c d e
7 - a b c d e	16 - a b c d e	25 - a b c d e
8 - a b c d e	17 - a b c d e	
9 - a b c d e	18 - a b c d e	



## **Anexo 5**





Departamento de Psicologia

Universidade de Évora

Apartado 94

7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).

Director(a) do Agrupamento de Escolas nº 2 de

Portalegre

Escola Básica 2, 3 Cristóvão Falcão

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. e dos encarregados de educação.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a resposta será anónima e a informação será tratada quantitativamente e de forma global. O tempo total das aplicações será de 40 minutos, aproximadamente.

Venho assim solicitar a colaboração nesta investigação, autorizando a aplicação dos referidos questionários a algumas turmas do 9º ano de escolaridade.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

O Orientador de Mestrado,

A Mestranda,

---

(Prof. Doutor Paulo Cardoso)

---

(Patrícia Pinto)

Évora, 24 de Novembro de 2009



Departamento de Psicologia

Universidade de Évora

Apartado 94

7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).

Director(a) do Agrupamento de Escolas nº 1 de

Portalegre

Escola Básica 2, 3 José Régio

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. e dos encarregados de educação.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a resposta será anónima e a informação será tratada quantitativamente e de forma global. O tempo total das aplicações será de 40 minutos, aproximadamente.

Venho assim solicitar a colaboração nesta investigação, autorizando a aplicação dos referidos questionários a algumas turmas do 9º ano de escolaridade.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

O Orientador de Mestrado,

A Mestranda,

---

(Prof. Doutor Paulo Cardoso)

---

(Patrícia Pinto)

Évora, 24 de Novembro de 2009



Departamento de Psicologia

Universidade de Évora

Apartado 94

7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).

Director(a) do Agrupamento de Escolas nº 4 de  
Évora

Escola Básica 2, 3 Conde de Vilalva

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. e dos encarregados de educação.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a resposta será anónima e a informação será tratada quantitativamente e de forma global. O tempo total das aplicações será de 40 minutos, aproximadamente.

Venho assim solicitar a colaboração nesta investigação, autorizando a aplicação dos referidos questionários a algumas turmas do 9º ano de escolaridade.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

O Orientador de Mestrado,

A Mestranda,

---

(Prof. Doutor Paulo Cardoso)

---

(Patrícia Pinto)

Évora, 24 de Novembro de 2009



Departamento de Psicologia

Universidade de Évora

Apartado 94

7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).

Director(a) da Escola Secundária Mouzinho da  
Silveira de Portalegre

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. e dos encarregados de educação.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a resposta será anónima e a informação será tratada quantitativamente e de forma global. O tempo total das aplicações será de 40 minutos, aproximadamente.

Venho assim solicitar a colaboração nesta investigação, autorizando a aplicação dos referidos questionários a algumas turmas do 9º e 12º ano de escolaridade.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

O Orientador de Mestrado,

A Mestranda,

---

(Prof. Doutor Paulo Cardoso)

---

(Patrícia Pinto)

Évora, 24 de Novembro de 2009



Departamento de Psicologia

Universidade de Évora

Apartado 94

7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).

Director(a) da Escola Secundária com 3º Ciclo de  
Montemor-o-Novo

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. e dos encarregados de educação.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, a resposta será anónima e a informação será tratada quantitativamente e de forma global. O tempo total das aplicações será de 40 minutos, aproximadamente.

Venho assim solicitar a colaboração nesta investigação, autorizando a aplicação dos referidos questionários a algumas turmas do 9º e 12º ano de escolaridade.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

O Orientador de Mestrado

A Mestranda

---

(Prof. Doutor Paulo Cardoso)

---

(Patrícia Pinto)

Évora, 24 de Novembro de 2009



## **Anexo 6**





Departamento de Psicologia  
Universidade de Évora  
Apartado 94  
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).  
Encarregado(a) de Educação

Patrícia Pinto, aluna de Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação sobre as dificuldades de escolha vocacional de jovens que frequentam o 9º e 12º ano de escolaridade.

Os dados desta investigação serão recolhidos pela aplicação de quatro questionários que avaliam o grau de certeza vocacional, a identidade vocacional, a percepção de barreiras à carreira e as atitudes de planeamento da carreira. A resposta é voluntária, ou seja, só responderão os alunos que desejem participar e mediante a prévia autorização de vossa Exa. As respostas também são anónimas e confidenciais. A duração total de aplicação dos questionários será de 40 minutos, aproximadamente. No Conselho Executivo da escola existem exemplares dos referidos questionários que poderão ser consultados por vossa Exa.

Caso permita que o seu educando possa participar nesta investigação preencha o pedido de autorização indicando se autoriza ou não a participação do seu educando e devolva-o.

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo  
que \_\_\_\_\_ participe  
na investigação acima indicada.

Antecipadamente gratos pela atenção dispensada.

Évora, 4 de Janeiro de 2010