

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



**MESTRADO EM PSICOLOGIA  
DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
O AUTO-CONHECIMENTO E A AUTO-EFICÁCIA NO PROCESSO  
DE TOMADA DE DECISÃO**

**MARTA REIS CALISTO DA SILVA**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Madalena Melo

**ÉVORA  
2008**

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



**MESTRADO EM PSICOLOGIA  
DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
O AUTO-CONHECIMENTO E A AUTO-EFICÁCIA NO PROCESSO  
DE TOMADA DE DECISÃO**

**MARTA REIS CALISTO DA SILVA**



*168 242*

Dissertação orientada pela Professora Doutora Madalena Melo

**ÉVORA**

**2008**

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Dissertação apresentada à Universidade  
de Évora para provas de mestrado em  
Psicologia, sob orientação da  
Professora Doutora Madalena Melo da  
Universidade de Évora

---

## RESUMO

Esta investigação pretende estudar e conhecer eventuais relações entre dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, nomeadamente, o auto-conceito de competência, a percepção de controlo e a auto-estima, e a percepção de auto-eficácia dos estudantes no seu processo de tomada de decisão vocacional. A amostra é constituída por alunos do Ensino Secundário ( $N = 379$ ), de ambos os géneros, que frequentam duas escolas pertencentes ao distrito de Évora, e pertencem aos cursos secundários Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas. Para a obtenção e recolha dos dados foram utilizados quatro instrumentos: Escala de Auto-eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, Escala de Auto-conceito e Auto-estima de Susan Harter, Medida de Percepção de Controlo e Questionário de Auto-Conceito de Competência. Os resultados obtidos demonstram que a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional está relacionada significativamente com a auto-estima e com o auto-conceito de competência, não apresentando no entanto qualquer correlação com a percepção de controlo por parte dos estudantes.

Key-words: Desenvolvimento Vocacional, Processo de Tomada de Decisão, Auto-Conhecimento, Auto-Eficácia, Auto-Conceito de Competência, Percepção de Controlo, Auto-Estima.

### **Vocational Development in High School: Self-knowledge and self-efficacy in the decision making process**

#### ABSTRACT

This research has the primary goal of studying possible relationships between the self-knowledge socio-cognitive dimensions, namely, self-esteem, perception of control and competence self-concept and self-efficacy on the vocational decision process made by students. Sample data was gathered among High School students from both genders ( $N = 379$ ) which attend two schools in the area of Evora. The students belong to the Sciences and Technologies and Social and Human Sciences scientific-humanistic courses. To gather the data 4 instruments have been used: self-efficacy scale used in vocational decision processes, Susan Harter self-concept and self-esteem scales, measure of perception of control and competence self-concept questionnaire. The study demonstrates that self-efficacy on vocational decision processes has a strong relationship with self-esteem and competence self-concept, not showing any correlation with the perception of control by the students.

Key words: Vocational development, decision making process, self-knowledge, self-efficacy, competence self-concept, perception of control, self-esteem.

---

## AGRADECIMENTOS

*“Somos do tamanho dos nossos sonhos”*

Fernando Pessoa

Mais do que por mera formalidade, gostaria de expressar a minha gratidão a algumas pessoas sem as quais a realização desta dissertação não teria sido possível.

À Professora Doutora Madalena Melo, pela orientação, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio, bem como pela confiança demonstrada ao longo da realização deste trabalho.

Ao Prof. Doutor José Tomás da Silva e à Prof. Isabel Sá, pela disponibilidade em facultar os instrumentos de medida por si adaptados.

Aos professores e alunos das escolas secundárias que participaram no estudo e colaboraram na recolha dos dados necessários para a investigação.

A todos os amigos e amigas que estiveram sempre a meu lado, transmitindo-me confiança, optimismo, força e motivação, permitindo-me assim superar com maior facilidade dificuldades sentidas ao longo da realização deste trabalho.

Ao meu irmão, pelo exemplo de altruísmo, dedicação, empenho, positivismo e determinação permanentemente transmitidos.

Aos meus pais, a quem dedico esta dissertação, pelos valores que sempre me transmitiram e ensinaram a respeitar e a seguir, pelos conselhos, pelo encorajamento, pela amizade e pelo incondicional apoio em todos os momentos.

A todos o meu sincero agradecimento

---

**ÍNDICE GERAL**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO SECUNDÁRIO .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Desenvolvimento Vocacional na Adolescência .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Orientação Vocacional .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA SÓCIO-COGNITIVA DA CARREIRA.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1. A Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura .....</b>	<b>25</b>
2.1.1. <i>Crenças de auto-eficácia .....</i>	<i>29</i>
2.1.2. <i>Factores determinantes da auto-eficácia .....</i>	<i>30</i>
<b>2.2. A Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira de Lent, Brown e Hackett.....</b>	<b>32</b>
2.2.1. <i>Antecedentes da Teoria .....</i>	<i>32</i>
2.2.2. <i>Processos e Construtos Básicos da Teoria .....</i>	<i>34</i>
<b>2.3. Modelos Segmentais do Desenvolvimento da Carreira .....</b>	<b>38</b>
2.3.1. <i>Modelo de Desenvolvimento dos Interesses .....</i>	<i>38</i>
2.3.2. <i>Modelo de Escolhas da Carreira .....</i>	<i>44</i>
2.3.3. <i>Modelo de Desempenho .....</i>	<i>48</i>
2.3.4. <i>Variáveis Pessoais e Contextuais .....</i>	<i>52</i>
<b>CAPÍTULO 3 – O AUTO-CONHECIMENTO E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO ...</b>	<b>57</b>
<b>3.1. Tomada de Decisão da Carreira.....</b>	<b>57</b>
3.1.1. <i>A (in)decisão vocacional .....</i>	<i>60</i>
3.1.2. <i>Exploração Vocacional .....</i>	<i>62</i>
3.1.3. <i>Competências e Estilos de Decisão .....</i>	<i>64</i>
<b>3.2. Auto-conhecimento .....</b>	<b>67</b>
<b>CAPÍTULO 4 – DIMENSÕES SÓCIO-COGNITIVAS DO AUTO-CONHECIMENTO .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1. Auto-Estima.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2. Percepção de Controlo.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3. Auto-Conceito de Competência .....</b>	<b>82</b>

---

<b>CAPÍTULO 5 – A AUTO-EFICÁCIA PARA A TOMADA DE DECISÃO NA CARREIRA .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1. O conceito de auto-eficácia.....</b>	<b>89</b>
<b>5.2. A auto-eficácia na teoria sócio-cognitiva de Bandura .....</b>	<b>93</b>
<b>5.3. Auto-eficácia na tomada de decisão da carreira .....</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO 6 – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>103</b>
<b>6. 1. Objectivos do estudo e questões de investigação.....</b>	<b>103</b>
<b>6.2. Metodologia .....</b>	<b>104</b>
6.2.1. <i>Amostra.....</i>	<i>105</i>
6.2.2. <i>Instrumentos .....</i>	<i>107</i>
6.2.3. <i>Procedimentos .....</i>	<i>116</i>
<b>CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>121</b>
<b>7.1. Caracterização dos Participantes .....</b>	<b>121</b>
<b>7.2. Correlações entre a Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional e as Escalas das dimensões Sócio-Cognitivas do Auto-Conhecimento .....</b>	<b>125</b>
<b>7.3. Análise dos resultados dos Questionários.....</b>	<b>127</b>
7.3.1. <i>Escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional.....</i>	<i>127</i>
7.3.2. <i>Escala de auto-conceito e auto-estima de Susan Harter.....</i>	<i>134</i>
7.3.3. <i>Medida de Percepção de Controlo.....</i>	<i>153</i>
7.3.4. <i>Questionário de Auto-Conceito de Competência .....</i>	<i>163</i>
<b>7.4. Discussão dos Resultados .....</b>	<b>173</b>
<b>CAPÍTULO 8 – CONCLUSÕES.....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>212</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Desenvolvimento dos Interesses	40
Figura 2 – Modelo de Escolhas da Carreira	46
Figura 3 – Modelo de Desempenho	49

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da amostra total por Género	106
Quadro 2 – Distribuição da amostra total e das sub amostras por idade em ambos os Géneros. Média e mediana de idades dos participantes	122
Quadro 3 – Distribuição da amostra total pela localização da Escola	123
Quadro 4 – Distribuição da amostra total e das sub-amostras pelo Ano de Escolaridade	123
Quadro 5 – Distribuição da amostra total e das sub-amostras pelo Curso científico-humanístico	124
Quadro 6 – Correlações entre a escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional e as diferentes dimensões sócio-cognitivas do Auto-Conhecimento	126
Quadro 7 – Análise descritiva das respostas à escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional	128
Quadro 8 – Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, por Escola	129
Quadro 9 – Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, por Género	130
Quadro 10 – Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional por Género, para ambas as escolas	130
Quadro 11 – Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, por Curso	131
Quadro 12 – Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional por Curso, para ambas as escolas	132
Quadro 13 – Médias e ANOVA da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, por Ano de Escolaridade	132

---

Quadro 14 – Médias e ANOVA da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas	133
Quadro 15 – Coeficiente alpha de Cronbach da escala Auto-Conceito e Auto-Estima, relativamente às sub-escalas do perfil de Auto-Percepção	135
Quadro 16 – Análise descritiva das respostas ao perfil de Auto-Percepção e suas sub-escalas, da escala de Auto-Conceito e Auto-estima	136
Quadro 17 – Análise descritiva das respostas à escala de Importância e suas sub-escalas, da escala de Auto-Conceito e Auto-estima	137
Quadro 18 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Escola, para ambas as escalas	138
Quadro 19 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Escola (escala de Importância)	139
Quadro 20 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Género (perfil de Auto-Percepção)	139
Quadro 21 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Género, para ambas as escolas (perfil de Auto-Percepção)	140
Quadro 22 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Género (escala de Importância)	140
Quadro 23 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Género, para ambas as escolas (escala de Importância)	141
Quadro 24 – Médias e t de Student das sub-escalas do Perfil de Auto-Percepção, da escala Auto-Conceito e Auto-Estima, por Género	142
Quadro 25 – Médias e t de Student das sub-escalas da Escala de Importância, da escala Auto-Conceito e Auto-Estima, por Género	143
Quadro 26 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Curso (perfil de Auto-Percepção)	144
Quadro 27 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Curso, para ambas as escolas (perfil de Auto-Percepção)	145
Quadro 28 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Curso (escala de Importância)	146
Quadro 29 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima por Curso, para ambas as escolas (escala de Importância)	146
Quadro 30 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade	147
Quadro 31 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (escala de Importância) por Ano de Escolaridade	147

---

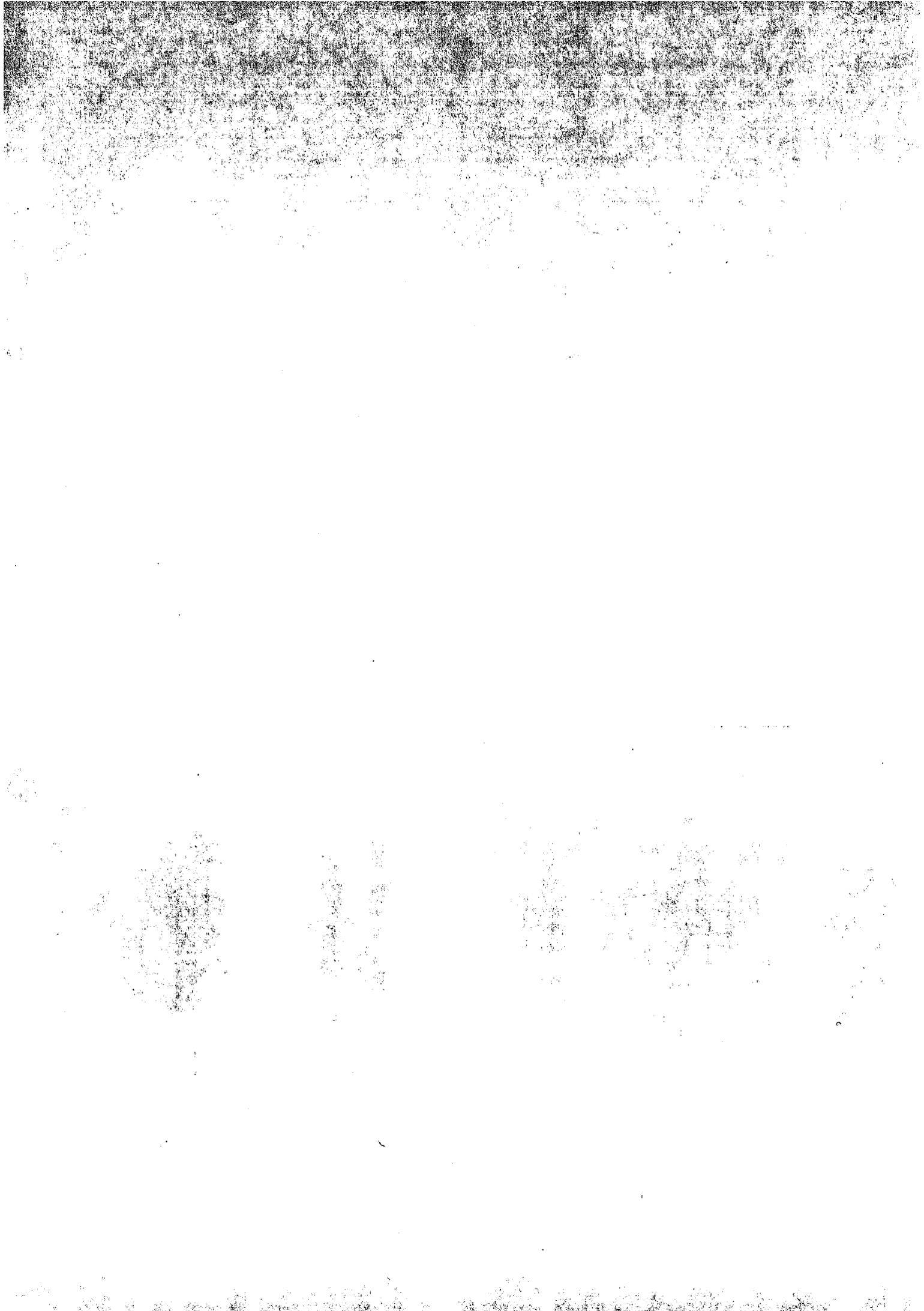
Quadro 32 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas	148
Quadro 33 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (sub-escalas do perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade	149
Quadro 34 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (escala de Importância) por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas	151
Quadro 35 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima (sub-escalas da escala de Importância) por Ano de Escolaridade	152
Quadro 36 – Coeficiente alpha de Cronbach da escala Medida de Percepção de Controlo, relativamente às suas dimensões	153
Quadro 37 – Análise descritiva das respostas à escala Medida de Percepção de Controlo e suas dimensões	154
Quadro 38 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Escola, relativamente às suas dimensões	155
Quadro 39 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo, por Género	156
Quadro 40 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Género, para ambas as escolas	156
Quadro 41 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Género, relativamente às suas dimensões	157
Quadro 42 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo, por Curso	158
Quadro 43 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Curso, para ambas as escolas	158
Quadro 44 – Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Curso, relativamente às suas dimensões	159
Quadro 45 – Médias e ANOVA da escala Medida de Percepção de Controlo, por Ano de Escolaridade	160
Quadro 46 – Médias e ANOVA da escala Medida de Percepção de Controlo por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas	161
Quadro 47 – Médias e ANOVA das dimensões da escala Medida de Percepção de Controlo, por Ano de Escolaridade	162
Quadro 48 – Coeficiente alpha de Cronbach da escala Auto-Conceito de Competência, relativamente às suas dimensões	163
Quadro 49 – Análise descritiva das respostas à escala de Auto-Conceito de Competência e suas dimensões	164
Quadro 50 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência, por Escola	165
Quadro 51 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Escola, relativamente às suas dimensões	165

---

Quadro 52 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência, por Género	166
Quadro 53 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Género, para ambas as escolas	167
Quadro 54 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Género, relativamente às suas dimensões	167
Quadro 55 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência, por Curso	168
Quadro 56 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Curso, para ambas as escolas	168
Quadro 57 – Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Curso, relativamente às suas dimensões	169
Quadro 58 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de Competência, por Ano de Escolaridade	170
Quadro 59 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de Competência por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas	171
Quadro 60 – Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de Competência por Ano de Escolaridade, relativamente às suas dimensões	172

## ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo A – Cartas de pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos e aos Encarregados de Educação dos alunos	212
Anexo B – Cartas de pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Gabriel Pereira e aos Encarregados de Educação dos alunos	214
Anexo C – Questionários utilizados no estudo	216
▪ Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional	
▪ Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima	
▪ Medida de Percepção de Controlo	
▪ Questionário de Auto-Conceito de Competência	



## INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de múltiplas abordagens teóricas, emergindo daí diversos pontos de vista sobre o problema, com incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito, bem como nas estratégias de intervenção para a promoção do mesmo.

Assim, e segundo Campos (1991), assume-se que o desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, que faz referência à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do seu ciclo de vida. A compreensão do mundo profissional e o ajustamento harmonioso do indivíduo a esse mundo constitui um dos objectivos mais importantes para a vida de cada pessoa.

A prática de Orientação a nível escolar pode desempenhar um papel crucial no processo de Desenvolvimento Vocacional dos jovens, na medida em que tende hoje a ser entendida como uma componente imprescindível de qualquer projecto educativo consistente. O desenvolvimento de aprendizagens, competências, saberes, ou a formação de interesses ou valores vão progressivamente moldando o estudante no sentido da construção da sua identidade pessoal e da sua orientação para a vida.

Esta prática deverá portanto valorizar o indivíduo como um todo (Peavy, 1996), centrando-se, invariavelmente, nas suas próprias características, tais como os interesses, as aptidões ou a personalidade. Estas não poderão ser de modo algum encaradas como estáveis ao longo do tempo, mas antes como construtos passíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados (Imaginário, 1997) à medida que o sujeito se desenvolve.

O desenvolvimento da carreira é descrito como envolvendo toda a vida do indivíduo, em que desenvolvimento vocacional e desenvolvimento pessoal convergem. Nesta perspectiva, a intervenção vocacional em orientação não só posiciona o indivíduo nos vários papéis que desempenha, como faz referência a experiências passadas e procura aumentar a orientação para o futuro através do planeamento e da exploração da carreira (Taveira, 2004). É importante ressaltar portanto que esta prática de intervenção vocacional não está apenas limitada a um mero aconselhamento da carreira, sendo este campo uma área bastante heterogénea e diversificada.

Segundo Spokane & Oliver (1983), a intervenção vocacional é qualquer tratamento ou esforço executado com a intenção de melhorar o desenvolvimento da carreira de um indivíduo, ou com o propósito de capacitar a pessoa a realizar melhores decisões relacionadas com a carreira.

A promoção a nível desenvolvimental do indivíduo é um factor que assume uma elevada importância ao longo de todo o ciclo vital, sendo a fase da adolescência um período particularmente caracterizado por múltiplas mudanças a este nível. Piaget salientou que uma diferença de extrema importância entre a criança e o adolescente é a capacidade deste último para pensar para além do presente, particularmente no que se refere ao mundo profissional (Sprinthall & Collins, 2003).

Segundo Ribeiro (2004), as várias mudanças que os alunos experimentam ao longo do ensino secundário, culminando algumas vezes com a transição para o ensino superior, são consideradas por muitos como sendo das mais importantes ao longo de todo o percurso educativo do indivíduo.

A exploração dos interesses, das aptidões e dos valores dos jovens constitui actualmente um domínio importante para a Orientação Vocacional (Taveira, 2004). No entanto, na faixa etária em que os estudantes do Ensino Secundário se encontram, é

extremamente importante um trabalho que permita a aquisição e promoção não apenas destes aspectos, mas também de outro tipo de competências de auto-gestão da carreira.

É portanto fundamental que os estudantes do Ensino Secundário tenham a oportunidade de ser apoiados de uma forma sistemática não só no que se refere às informações mais objectivas sobre o acesso ao ensino superior, como também, e sobretudo, no que respeita, por um lado, aos aspectos relacionados com as escolhas e tomada de decisão na carreira e, por outro, à exploração do auto-conhecimento e das dimensões sócio-cognitivas que dizem respeito ao conhecimento de si próprio.

Outro dos aspectos relevantes envolvidos nas questões relativas ao estudo do comportamento da carreira e, nomeadamente, à tomada de decisão da carreira, e que os profissionais de orientação devem ter em conta na sua intervenção vocacional com os jovens diz respeito, como já referido anteriormente, ao conhecimento que o sujeito tem de si próprio. Este auto-conhecimento vai englobar várias dimensões sócio-cognitivas, tais como auto-estima, o auto-conceito, a percepção de controlo e a percepção de auto-eficácia. O conceito que o jovem possui do eu constitui a base da sua personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e sólido, dele resultará um sólido auto-conhecimento e uma sólida identidade pessoal, o que certamente se constituirá como um aspecto essencial e determinante na sua tomada de decisão vocacional (Fierro, 1990; Oliva, 2004).

A importância do apoio ao nível da definição de planos de acção, da realização de escolhas e do processo de tomada de decisão é fundamentada pelo facto de, ao longo do processo de desenvolvimento vocacional, os jovens se verem confrontados com a necessidade de uma escolha de carreira. Esta tomada de decisão e o planeamento para o futuro são extremamente importantes para o desenvolvimento de carreira do indivíduo,

dado que uma escolha não planeada e impulsiva pode conduzir a um não atingir dos objectivos por si anteriormente propostos (Sprinthall & Collins, 2003).

Uma das teorias mais importantes no que concerne ao estudo do comportamento da carreira e da tomada de decisão é a conceptualizada por Lent, Brown & Hackett (1994). A partir da teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977) os autores desenvolveram uma teoria sócio-cognitiva da carreira, que procura explicar a relação do indivíduo com as diversas variáveis contextuais, pessoais e de aprendizagem. Os autores vão centrar-se em três importantes dimensões do desenvolvimento da carreira: a formação dos interesses, as escolhas da carreira e os determinantes da persistência e do desempenho académico e profissional (Cardoso, 2006). Ao analisar estas dimensões, vão dar uma ênfase especial ao papel desempenhado por alguns processos cognitivos, nomeadamente no que respeita aos objectivos de carreira, às expectativas de resultado, e ao construto de auto-eficácia.

O conceito de auto-eficácia, inicialmente estudado por Bandura (1977), tem sido desde sempre entendido como essencial para a compreensão do desenvolvimento humano, quer a nível pessoal quer a nível vocacional. As expectativas de auto-eficácia vão influenciar directa ou indirectamente o processo de tomada de decisão da carreira.

Torna-se assim cada vez mais necessário explorar a sua influência no processo de desenvolvimento vocacional, mais especificamente nas escolhas e no processo de tomada de decisão dos estudantes, bem como a relação positiva entre as diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento.

O objectivo geral da dissertação é o de verificar como se relaciona a auto-eficácia no processo de escolha e desenvolvimento da carreira com algumas das diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento – auto-estima, percepção de controlo e auto-conceito de competência, ao nível dos projectos vocacionais.

A importância desta investigação decorre da relevância que o tema tem na actualidade, a qual se traduz na possibilidade de utilização de conhecimento quer a um nível mais pragmático, quer através da sua contribuição para a compreensão do mundo, da vida e de nós mesmos. Segundo Maslow (Santos, 2005), essa compreensão é assinalada como uma das necessidades humanas fundamentais.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nos conceitos base da perspectiva sócio-cognitiva da carreira, a qual servirá de ponto de partida para as questões de investigação que se colocam.

A amostra em estudo será constituída por uma população adolescente, o que pode ser fundamentado pelo facto de, como já referido, ser nesta fase do desenvolvimento humano que os jovens se vêem confrontados com a necessidade de realizar escolhas académicas ou profissionais mais consistentes, as quais irão desempenhar um papel fundamental no seu futuro profissional. É também neste período adolescente que os sujeitos vão passar por múltiplas transições e transformações, quer ao nível da consolidação da sua identidade, quer ao nível cognitivo, interpessoal e moral, as quais vão moldar o seu desenvolvimento psicológico global e, conseqüentemente, a formação da sua personalidade enquanto seres humanos.

A dissertação encontra-se organizada em oito capítulos, sendo que os cinco primeiros capítulos dizem respeito à fundamentação teórica do estudo, os capítulos seis e sete referem-se ao estudo empírico e à apresentação e análise dos resultados e, finalmente, o último capítulo apresenta as principais conclusões e limitações do estudo, bem como propostas para futuras investigações.

No primeiro capítulo são apresentadas, de forma sumária, algumas considerações acerca do desenvolvimento vocacional na adolescência, dando particular relevância à questão na orientação académica e profissional, ao período de exploração

vocacional enquanto parte constituinte do desenvolvimento de carreira do indivíduo, e aos aspectos principais que caracterizam o período adolescente, vivenciado ao longo do Ensino Secundário pelos alunos.

No segundo capítulo é feita uma breve descrição da teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), bem como dos princípios inerentes à teoria sócio-cognitiva da carreira formulada por Lent, Brown e Hackett (1994). Na teoria sócio-cognitiva da carreira são abordados alguns aspectos relativos aos seus antecedentes, às variáveis contextuais e processos cognitivos relacionados, às dimensões consideradas pelos autores como tendo uma maior relevância no desenvolvimento da carreira do indivíduo (interesses, escolhas e objectivos), e aos modelos segmentais do desenvolvimento da carreira propostos pelos mesmos (modelo de desenvolvimento dos interesses, modelo de escolhas da carreira e modelo de desempenho).

No terceiro capítulo focamo-nos essencialmente na questão do auto-conhecimento e sua relação com o processo de tomada de decisão, dando especial atenção ao construto de auto-eficácia, bem como às questões relacionadas com a exploração vocacional.

No quarto capítulo é feita uma abordagem às dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento utilizadas no estudo: auto-conceitos de competência e percepção de controlo e auto-estima; e no quinto capítulo são referidos alguns aspectos relevantes no que respeita à auto-eficácia para a tomada de decisão na carreira.

No sexto capítulo são descritos os aspectos metodológicos da investigação, apresentando-se inicialmente os objectivos do estudo e as questões da investigação. Em seguida é feita a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados, bem como dos procedimentos de recolha e de análise de dados. No capítulo sete é feita a apresentação dos resultados, e uma breve discussão acerca dos mesmos.

No oitavo e último capítulo são apresentadas as principais conclusões do estudo, bem como uma síntese e reflexão geral acerca dos resultados obtidos. São ainda referidas as limitações encontradas na realização do estudo, e sugeridas algumas perspectivas para futuras investigações na área do desenvolvimento vocacional, do auto-conhecimento e da tomada de decisão da carreira.

## **CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO SECUNDÁRIO**

### **1.1. DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA**

*Os adolescentes, quantas vezes desorientadas e incertos, debatem-se à procura da natureza dos seus interesses, das suas capacidades, dos seus traços de personalidade e dos seus valores*

Gottfredson, 1996, referido por Guichard & Huteau, 2001

O desenvolvimento vocacional é descrito como envolvendo toda a vida do indivíduo, em que o desenvolvimento da carreira e o desenvolvimento pessoal convergem. No processo de desenvolvimento e de intervenção vocacional importa dirigir a atenção essencialmente para a adolescência, situando-a como um período de desenvolvimento em que ocorrem múltiplas transformações. A adolescência é, em si própria, um período de mudança, mas, para além disso, é rica pela multiplicidade de transições que envolve.

Desde o início do século XIX que a Psicologia Vocacional tem centrado o seu interesse na adolescência, na medida em que alguns autores conceptualizaram este período como uma das fases mais propícias ao estudo do comportamento vocacional (Ribeiro, 2004).

A adolescência é conceptualizada como uma fase da vida, caracterizada por um período de transição da infância para a idade adulta. É uma etapa transaccional, onde ocorrem múltiplas transformações físicas e mudanças desenvolvimentais psicológicas

em diferentes dimensões (cognitiva, interpessoal, moral e da identidade) (Ribeiro, 2004). A adolescência pode também ser caracterizada como um período preparatório para a idade adulta. É nesta fase que alguns temas passam a ser preponderantes para os adolescentes, como é o caso da formação de uma identidade própria, a sexualidade, o grupo de pares, os valores, a experimentação de novos papéis, etc.

A Organização Mundial de Saúde considera que o período da adolescência se encontra compreendido entre os 10 e os 19 anos, não sendo este no entanto um período rígido. Nem todos os jovens iniciam a fase da adolescência aos 10/11 anos, e muitos aos 19 não se encontram ainda preparados para transitar para uma vida adulta.

O que também se verifica nos dias de hoje é um cada vez maior prolongamento desta fase adolescente. Os jovens tendem a prolongar os estudos, a adiar o primeiro emprego, a manterem-se dependentes economicamente face à família de origem durante mais tempo, conquistando por isso mais tardiamente a sua independência e o seu “estatuto adulto” (Fierro, 1990; Fonseca, 2003, in Almeida, 2005; Oliva, 2004). Este prolongamento da fase da adolescência conduz também a um adiamento da entrada nos papéis dos adultos e nas responsabilidades que os mesmos acarretam (Banks *et al.*, 1992).

Segundo Sampaio (1994), os jovens de hoje são mais capazes de enfrentar os problemas que se lhes colocam mas, ao mesmo tempo, o adiamento da entrada na vida adulta fá-los estar mais tempo sob a dependência dos pais.

Existem algumas tarefas que podem ser consideradas como determinantes no período da adolescência. Ao nível cognitivo vão haver alterações no tipo de raciocínio, que levam o adolescente a ser progressivamente mais capaz de pensar acerca de possibilidades e hipóteses, antever certos resultados, reflectir sobre os próprios pensamentos e ponderar sobre os pontos de vista dos outros. Já no que respeita ao nível

moral, o adolescente vai progressivamente passando da assunção de valores dos grupos de referência (pais e grupos de amigos) para a assunção de valores próprios que tendem a ter em conta princípios éticos universais (Ribeiro, 2004).

No que se refere à identidade, na etapa adolescente acontece uma consolidação da mesma, o que permite uma preparação da maturidade para a idade adulta. Para Sampaio (1994), a principal tarefa neste período da adolescência é mesmo a descoberta da própria identidade, que se baseia em elementos através dos quais o indivíduo se reconhece, sabe o que quer e sabe como agir.

Um dos elementos constituintes da identidade é o auto-conceito, ou seja, o conceito que o adolescente tem de si mesmo. Este auto-conceito vai ter um papel fundamental não só na formação da identidade pessoal como também no desenvolvimento psicológico global do indivíduo. Ao longo desta fase acontecem importantes transformações das representações mentais, em que o adolescente começa a julgar-se tendo em conta o modo como se vê a si mesmo e o modo como os outros o vêem (Fierro, 1990; Oliva, 2004). Este processo de formação e desenvolvimento da identidade vai assumir determinadas particularidades consoante o domínio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Taveira, 2000).

No que diz respeito ao domínio interpessoal, o adolescente vai alterando o modo de relacionamento que tinha na infância com os pais, sendo cada vez mais capaz de estabelecer verdadeiras amizades com os seus pares, adoptando assim o grupo de amigos um papel fundamental neste período do desenvolvimento do indivíduo. O jovem vai adquirindo uma cada vez maior autonomia, onde passa a ter um papel mais activo nas suas próprias escolhas.

É também nesta fase da adolescência que os jovens começam a preparar as bases para a vida adulta, e se deparam com desafios que se colocam à promoção do

desenvolvimento vocacional. Este é visto como parte integrante do processo de desenvolvimento psicológico global dos indivíduos, dado que são ambos indissociáveis (Sprinthall & Collins, 2003). A dada altura do seu percurso pessoal e académico, os adolescentes deparam-se então com a necessidade de realizarem escolhas vocacionais. Passam por uma transição em que vão ter de começar a perspectivar o seu percurso profissional, o que leva à necessidade de uma promoção do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para que tal aconteça, é necessário que os adolescentes se consciencializem das constantes transformações do mundo do trabalho, as quais conduzem a uma incerteza, facilitando assim a preparação dos jovens para enfrentarem o futuro que os espera. É também essencial que os adolescentes consigam adequar os seus níveis de aspiração e as suas expectativas à realidade e, principalmente, ter sempre presente a importância das aprendizagens escolares e profissionais de base e de permanentemente continuar a aprender (Ribeiro, 2004). Durante este período o adolescente deve tomar decisões importantes que podem afectar o seu futuro profissional, na medida em que é normalmente na adolescência que o compromisso educacional para com as escolhas de carreira é feito (Clemente, 1996; Sharf, 2006).

À medida em que o adolescente passa por esta transição e se processam estas transformações, ele vai tendo mais condições para perspectivar o futuro profissional, equacionando diferentes opções, valorando-as e sendo-lhe possível comprometer-se com escolhas vocacionais mantendo-se no entanto aberto a outras opções. Este processo de transição é dinâmico, sendo consequência da interacção entre as características evolutivas do sujeito e as solicitações da cultura que o envolve (Silva, 2004b).

É nesta fase em que, no contexto educativo, os estudantes vivenciam o Ensino Secundário, se vão confrontar com a necessidade de realizarem escolhas profissionais e

de tomarem uma decisão de carreira, sendo esta definida como a competência que um indivíduo possui de escolher e comprometer-se com uma dada direcção educacional ou vocacional (Osipow, Carney & Barak, 1976, in Teixeira & Gomes, 2005). É também ao longo deste período de escolaridade que os jovens começam a tomar uma maior consciência da responsabilidade que advém das suas escolhas vocacionais.

O Ensino Secundário constitui para o estudante um importante período de transição não apenas a nível académico, como também a nível emocional e pessoal, tornando-se impulsionador do desenvolvimento do indivíduo em várias dimensões, bem como da reflexão acerca de ideias, de experiências, de modelos e de papéis (Gomes & Taveira, 2004, in Lima, Torres & Fraga, 2005).

É então neste período da adolescência que o jovem começa a explorar e a assumir compromissos com determinadas opções de vida. Tendo em conta que estão cada vez mais próximos do momento em que terão de realizar as suas opções académicas e/ou profissionais, os estudantes devem procurar desenvolver as suas competências de exploração vocacional.

Como referido anteriormente, a adolescência é uma fase em que o indivíduo se torna mais consciente e mais realista (Super & Crites, 1957, in Guichard & Huteau, 2001) e em que vai desenvolver as competências necessárias para iniciar o seu processo de exploração vocacional, o qual irá mais tarde facilitar todo o processo de tomada de decisão da carreira.

As teorias acerca da exploração vocacional são desenvolvidas tardiamente, nos finais dos anos 50 e início dos anos 60, reflectindo o conceito uma mudança de paradigmas na Psicologia Vocacional. Inicialmente a exploração vocacional era entendida segundo uma perspectiva informativa e racional, sendo que a orientação para as respostas exploratórias era essencialmente caracterizada pelo interesse do indivíduo

pelas actividades e pelos objectivos da própria acção exploratória. No entanto, esta concepção foi considerada bastante simplista e comportamental, tendo-se posteriormente verificado uma substituição desta abordagem por uma concepção mais desenvolvimentista e construtivista (Taveira, 2000). Segundo esta abordagem, a exploração vocacional era vista como um estágio do desenvolvimento vocacional, caracterizado por uma série de processos de transformações e mudanças, onde o indivíduo desempenharia um papel activo na construção dos seus projectos vocacionais.

Super (1957) identificou cinco fases que acontecem ao longo do processo do desenvolvimento vocacional do indivíduo: a fase de *Crescimento*, que vai desde a infância até aproximadamente aos 14 anos de idade, a fase de *Exploração*, que decorre entre os 15 e os 24 anos, a fase de *Estabelecimento*, entre os 25 e os 45 anos, a fase de *Manutenção*, entre os 45 e 65 anos de idade, e finalmente a fase de *Declínio*, que ocorre após os 65 anos de idade. Estas fases ainda hoje se mantêm, embora tenham sofrido algumas alterações.

A fase que importa aprofundar para uma melhor compreensão deste estudo é portanto a fase da *Exploração Vocacional*, sendo esta uma fase típica do período da adolescência e dos primeiros anos da idade adulta. É nesta fase que se supõe que ocorram comportamentos exploratórios relativamente às escolhas vocacionais, os quais vão permitir ao jovem uma maior abertura face a si próprio e ao mundo (Silva, 2004b). Este período é caracterizado pelo aumento da consciência das características pessoais e do mundo do trabalho, e pelo ensaio de novos papéis relacionados com as escolhas ocupacionais.

Os jovens procuram explorar a realidade, o que lhes permitirá, entre outros aspectos, um maior conhecimento das oportunidades vocacionais que a mesma lhes pode proporcionar.

Estas novas informações acerca das possibilidades de carreira devem constituir-se como elementos facilitadores de um posterior processo de tomada de decisão por parte dos indivíduos. Qualquer processo de tomada de decisão implica uma fase onde o indivíduo vai avaliar e identificar as alternativas pelas quais poderá optar, desenvolvendo assim um processo de exploração (Taveira, 1997).

Há que ter no entanto em atenção que o simples facto de o indivíduo, no seu processo exploratório, conseguir granjear informação acerca das diversas opções de carreira, não assegura por si só a eficácia da utilização desta informação. O sujeito deverá também conseguir desenvolver competências e estratégias que lhe permitam trabalhar esta informação do modo mais eficaz.

Esta exploração da realidade será também de extrema importância para o desenvolvimento psicológico global do indivíduo, na medida em que através desta exploração, os jovens começam a tomar uma maior consciência de si mesmos, das suas aptidões, dos seus valores, das suas preferências, conseguindo assim construir um maior e mais claro auto-conceito. Tal permitirá também uma maior e melhor aquisição de novas competências, o que conduz a um conseqüente desenvolvimento da auto-determinação, autonomia, motivação e competência do indivíduo, facilitando assim a sua adaptação a novos contextos de vida. Esta fase vai anteceder um período de maior compromisso e definição face a uma determinada opção vocacional.

Este período de *Exploração* pode ainda dividir-se em três sub-fases distintas (Cardoso, 2004). A primeira é a sub-fase da *Cristalização de preferências*, que ocorre sensivelmente entre os 14 e os 18 anos de idade, e onde os jovens vão tomar consciência da necessidade de tomarem a decisão vocacional mais adequada para si próprios, bem como dos factores que necessitam considerar no planeamento da carreira, e das contingências que podem ocorrer até atingirem os seus objectivos pessoais, e afectar

assim a concretização dos seus planos de actuação e o desempenho de papéis e tarefas.

É também neste período que começa a haver uma maior diferenciação e clarificação de interesses, valores e capacidades pessoais, e uma formulação de preferências vocacionais gerais, o que permite aos adolescentes definirem depois uma preferência vocacional mais consistente.

A segunda sub-fase corresponde ao período de *Especificação*, que acontece entre os 18 e os 21 anos de idade. Nesta sub-fase os jovens, após já terem concretizado uma preferência e realizado uma escolha específica, vão estabelecer um compromisso com a sua escolha e investir nessa mesma área pela qual optaram.

Finalmente, a sub-fase da *Implementação*, que ocorre entre os 21 e os 24 anos de idade, em que os sujeitos, ao entrarem no mundo do trabalho e adoptarem um determinado estilo de vida, vão desenvolver um conjunto de atitudes que lhes permitam alcançar os objectivos profissionais anteriormente propostos. Nesta fase os jovens tomam consciência da necessidade de implementarem a sua escolha, bem como da necessidade de desenvolverem atitudes positivas para que esta implementação aconteça com sucesso.

Há que relembrar que estas fases não são rígidas, e que podem variar de indivíduo para indivíduo, tendo em conta determinantes pessoais e situacionais (Super, 1980). Hoje em dia reconhece-se que esta fase da *Exploração* pode ocorrer não só nos estádios mais precoces do desenvolvimento como ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo, sempre que aconteça uma transição (Taveira, 2000). Houve então um alargamento conceptual do conceito a todo o ciclo de vida do indivíduo. O modo como o sujeito vai realizar esta exploração em estádios mais tardios vai no entanto depender da sua exploração em estádios anteriores.

É extremamente importante que os adolescentes consigam realizar estas tarefas de exploração vocacional, para que não aconteça o que não raras vezes sucede aquando do momento da realização das escolhas académicas necessárias para definir um futuro profissional. Por vezes os jovens acabam por realizar essas escolhas fundamentando-se em considerações passageiras, apoiando-se na opinião dos outros ou cedendo por exemplo às pressões da família ou dos amigos (Castaño López-Mesas, 1983; Clemente, 1996; Origlia & Ouillon, 1966; Sharf, 2006; Shertzer & Stone, 1981).

De acordo com as teorias do desenvolvimento vocacional, devemos privilegiar a construção de um projecto social e pessoal onde o jovem é interveniente activo em todo o processo. Segundo Piaget (1977, in Sharf, 2006), os adolescentes passam por um processo gradual de desenvolvimento das suas habilidades para resolver problemas e planear. Com a idade, o planeamento torna-se mais ordenado, permitindo-lhes fazerem uma introspecção e pensarem acerca deles próprios numa variedade de situações.

Ao interagir com o ambiente que o rodeia, o sujeito vai explorando alternativas e possibilidades e vai-se confrontando com elas, construindo desta forma uma ideia acerca de si e do mundo (Campos & Coimbra, 1991). Isto vai-lhe permitir estabelecer depois um compromisso responsável com a sua escolha, começando a encarar com um maior realismo as tarefas de desenvolvimento, tanto pessoal como académico/profissional, com as quais se vai deparar. Neste ponto, os adolescentes adquirem uma maior capacidade para se imaginarem a si mesmos, com mais precisão, a desempenhar determinado tipo de carreiras.

O jovem vai então integrar as percepções, os conhecimentos e as concepções de competências que vai adquirindo acerca de si mesmo e daquilo que o rodeia, fixando-as num determinado objectivo vocacional, que lhe permitirá, num futuro próximo, realizar

uma opção de carreira favorável, e que vá de encontro aos seus objectivos (Taveira, 2005).

Ainda que o adolescente esteja sempre em constante interacções com diferentes microsistemas (como a família, a escola e o grupo de pares) os quais poderão ser suportes adequados e irão inevitavelmente contribuir para o seu desenvolvimento psicológico global, deve ser sempre um agente activo do seu próprio desenvolvimento.

O grau de sucesso alcançado pelos adolescentes ao lidarem com as tarefas e expectativas, o modo como vão resolver estas mesmas tarefas, e como transitam de fase para fase, mostram se o jovem está ou não a atingir um nível adequado de maturidade vocacional. Este conceito de maturidade refere-se então ao modo como o sujeito encara e resolve as tarefas de desenvolvimento que se lhe colocam nas diferentes fases do seu desenvolvimento vocacional.

O conceito de maturidade da carreira faz parte da história recente da psicologia vocacional e, segundo Super e Knasel (1991, in Silva, 2004b), é adequado utilizar-se quando se faz referência à adolescência, na medida em que nesta fase os jovens vão adquirindo atitudes e competências que lhes permitirão lidar com as decisões ao longo do seu percurso de carreira. O modo como os jovens desenvolvem as suas preferências e as suas escolhas – mais do que o modo como procuram informação acerca das opções académicas e profissionais - está intimamente ligado ao construto de maturidade na carreira. Pode dizer-se que um adolescente está vocacionalmente maduro quando sabe o que quer para si mesmo em termos de carreira, e o que pode fazer para o alcançar. Segundo Satir (1997, in Almeida, 2005) o adolescente tem sucesso na construção da sua maturidade quando sabe ser dependente, independente e interdependente, quando demonstra uma elevada auto-estima e quando é capaz de ser congruente.

Em suma, a fase de *Exploração* pode então ser entendida como um processo psicológico, interno e de reflexão, de desenvolvimento vocacional e pessoal, através do qual o indivíduo vai testar hipóteses acerca de si mesmo e do meio envolvente, no intuito de alcançar os seus objectivos vocacionais (Taveira, 2004). Permite ao jovem verificar a validade de crenças, valores, interesses e expectativas pessoais, tomar consciência de si e do meio, formular objectivos de vida realistas e planear e desenvolver estratégias de acção eficazes ao longo da sua carreira.

É importante que os estudantes adquiram instrumentos e competências que lhes permitam, ao longo do seu desenvolvimento, avaliar-se a si próprios e à realidade que os cerca, com vista à realização de escolhas reflectidas e autónomas que lhes possibilitem a construção consciente dos seus projectos de vida. No entanto, e ainda que possam estar dotados destas competências, há jovens que vão ter uma maior facilidade em decidir acerca do seu futuro vocacional e profissional, enquanto que outros se poderão confrontar com maiores dificuldades, as quais se prendem com questões de indecisão vocacional (Silva, 2004a).

A revisão da literatura acerca da exploração vocacional permite retirar duas conclusões principais (Taveira, 2000). A primeira prende-se como o facto de aquilo que melhor define a natureza da exploração vocacional não serem os conteúdos sobre os quais incide a actividade exploratória, mas sim a natureza dos objectivos específicos que orientam o comportamento vocacional exploratório. A segunda conclusão faz referência à importância do estudo dos processos motivacionais (na medida em que o comportamento exploratório tem sido descrito como sendo intrinsecamente motivado) e dos contextos em que o indivíduo se insere, para uma melhor compreensão das suas atitudes exploratórias.

O processo de orientação para a carreira deve iniciar-se tão precocemente quanto possível e ser objecto dum processo de integração com os outros conteúdos da acção educativa global, sendo no entanto particularmente relevante no período adolescente.

## 1.2. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

*A orientação vocacional entende-se como o processo de assistir o indivíduo a escolher, preparar-se, entrar e progredir, numa profissão*

National Vocational Guidance Association, referido por Sanz Oro, 2001

A Orientação Vocacional iniciou-se como prática no início do séc. XX, com o movimento de difusão da escola. Segundo Super (1990), a Orientação Vocacional é entendida como o processo de ajuda ao indivíduo para desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si próprio e do seu papel no mundo da realidade, com satisfação para si próprio e benefício para a sociedade.

Por sua vez, para Danvers (1992, in Guichard, 2002) o processo de orientação consiste em capacitar o indivíduo para que este tome consciência das suas características pessoais e as consiga desenvolver, com o intuito de realizar as suas opções académicas e profissionais, procurando assim desenvolver a sua responsabilidade.

O primeiro método de Orientação surgiu com Frank Parsons (1909, in Sanz Oro, 2001). Parsons propunha um método baseado na trilogia *Conhecimento de si próprio, Domínio dos requisitos para o sucesso em diferentes frentes do trabalho e Raciocínio*

*activo acerca da relação entre estes dois grupos de conhecimentos.* É esta trilogia que modela, ainda actualmente, a prática de grande parte dos técnicos de orientação: a intervenção centra-se na exploração da personalidade seguida do fornecimento de informação sobre cursos/profissões. A orientação é assim concebida, nos seus primórdios, como um processo em que o papel principal é atribuído ao *conhecimento*.

O desenvolvimento vocacional, por sua vez, tem sido descrito enquanto fenómeno que ocorre ao longo da vida do indivíduo, sendo influenciado nos seus processos por factores individuais, relacionais e contextuais (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

As abordagens desenvolvimentais na psicologia vocacional enfatizam a carreira enquanto processo do ciclo vital que evolui desde a infância até à velhice, e que inclui a interligação dos papéis de trabalho com os restantes papéis e tarefas desenvolvimentais (Araújo & Taveira, 2002, in Taveira, 2006).

As práticas actuais de orientação têm uma perspectiva mais ampla do que a simples questão da inserção e das transições profissionais. O seu objecto passa a ser então o que Super (1980) designa por *life space career development* (desenvolvimento da carreira ao longo da vida). O objectivo de qualquer intervenção no sentido de facilitar a transição para a vida adulta através da construção de projectos não se reduz portanto à mera realização de escolhas.

A orientação vocacional é tida então como um sistema de tarefas de desenvolvimento que se processa de forma contínua e em interacção com as situações de vida dos jovens, bem como com os elementos que fazem parte dos sistemas com os quais estes interagem (pais, professores, colegas, amigos, entre outros) (Abreu, 2001).

Procura contribuir para a ampliação do conhecimento do mundo e de si mesmo, propiciando assim escolhas mais saudáveis, autênticas, auto-congruentes e bem

fundamentadas, e desenvolver competências que possibilitem um transitar mais seguro pelo mundo académico e do trabalho (Tractenberg, 2002).

A intervenção psicológica em orientação não só posiciona o indivíduo nos vários papéis que desempenha, como faz apelo à vivência do passado e procura aumentar a orientação para o futuro através do planeamento e da exploração da carreira. Segundo Lima (2004), é tendo em conta estas abordagens que se procura intervir junto de várias faixas etárias nas diferentes fases do desenvolvimento da carreira dos indivíduos, tendo-se vindo a abranger cada vez mais todas as idades, desde crianças e jovens em contexto educativo a adultos.

Um dos objectivos centrais da investigação e intervenção vocacional prende-se então com a necessidade de avaliar de um modo sistemático os processos de exploração vocacional dos indivíduos ao longo do seu ciclo de vida. Isto permitirá aos profissionais de orientação vocacional a actuarem não só em contexto educativo como nos mais variados contextos, uma intervenção mais eficaz (Taveira, 2004; Vélaz de Medrano, 1998).

A orientação vocacional, enquanto processo que ocorre ao longo da vida do indivíduo encontrou assim um lugar no seio da própria instituição escola. Esta deve favorecer escolhas autónomas, não reforçando estereótipos ou replicando valores particulares. A escola é um espaço privilegiado para a construção da identidade dos estudantes, e um dos aspectos centrais do desenvolvimento desta identidade refere-se à construção de projectos profissionais (Fonseca, 1994).

E na escola que o adolescente passa grande parte do seu tempo, tornando-se o contexto educativo, por excelência, um local de exploração quer ao nível dos determinantes pessoais, quer ao nível dos determinantes situacionais (Guichard & Huteau, 2001). A primeira função da escola ao nível da orientação dos alunos é a de

facilitar o conjunto de condições onde estes são postos em relação com o mundo e em cujo contexto acontecem experiências e aprendizagens susceptíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal.

Também para Guichard (1995) o cenário da construção das representações de futuro dos jovens é a instituição educacional. Por sua vez, Linda Gottfredson (1981), uma autora relevante neste campo, considera que a escola vai ocupar um lugar muito particular na concepção de planos de carreira futuros por parte dos jovens, influenciando-os na determinação da sua escolha vocacional.

O principal objectivo dos profissionais de Orientação Vocacional passa então por desenvolver nos indivíduos as competências de exploração vocacional que possam assegurar uma tomada de decisão vocacional, preparando-os assim adequadamente para uma futura carreira (Herr & Cramer, 1992).

No entanto, há que ter em atenção que os serviços de Orientação Vocacional nas escolas não são apenas responsabilidade de técnicos especializados na área, mas também de outros agentes educativos. Também os professores, encarregados de educação, órgãos de gestão, técnicos e outros elementos da comunidade educativa deverão ser parte integrante do processo de Orientação Vocacional dos jovens, desempenhando um papel importante na promoção do mesmo.

Estes serviços devem procurar apoiar os alunos nas suas escolhas escolares, formativas e profissionais, ajudando-os essencialmente a desenvolver o conhecimento acerca das oportunidades de carreira e acerca de si mesmos.

Existem múltiplas estratégias que podem ser desenvolvidas na escola com o intuito de auxiliar os adolescentes nesta fase de exploração. A principal passará por desenvolver nos estabelecimentos de ensino, através de técnicos especializados, programas de Orientação Vocacional que os jovens possam frequentar. Nestes

programas o técnico poderá trabalhar com os alunos questões relacionadas não só com o processo de recolha de informação acerca das diversas opções de formação ou carreira pelas quais poderão optar, como também (e principalmente) questões relativas à promoção do auto-conhecimento dos próprios alunos (Bohoslavsky, 1998; Gibson, 1975; Savickas & Walsh, 1996; Taveira, 2004).

Debruçar-se sobre os seus interesses, as suas capacidades, os seus valores, promover o seu auto-conceito, a sua auto-estima, a sua percepção de controlo, a sua auto-eficácia (entre outras dimensões sócio-cognitivas) de modo a que os jovens possam alargar as suas expectativas, tornam-se actividades imprescindíveis nesta fase de exploração vocacional.

Neste processo é então fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de exploração para que se posicionem de forma crítica e responsável face ao mundo das profissões, podendo assim construir os seus próprios quadros de referência em função dos quais interpretam a realidade.

É essencial que estes serviços consigam sensibilizar os estudantes para a importância de ampliarem o seu conhecimento acerca do mundo e de si mesmos, para assim conseguirem definir e clarificar objectivos pessoais e profissionais, através de uma atitude exploratória activa face às diversas opções de carreira. Isto permitirá facilitar o desenvolvimento pessoal dos jovens e motivá-los para atitudes mais positivas face aos processos de tomada de decisão.

Qualquer tomada de decisão depende da adequação entre as características pessoais e as ofertas formativas, tendo em conta as características do meio envolvente. Deste modo, intervir nesta área exige a realização de actividades com os alunos de conhecimento e desenvolvimento pessoal, assim como de exploração activa de informação, de experimentação, e de integração na dinâmica escolar.

Segundo o relatório de 1984 da Comissão Interministerial para a criação dos Serviços de Psicologia e de Orientação Escolar e Profissional no âmbito do Ministério da Educação (Abreu, 2001), que vai de encontro ao referido anteriormente, os serviços de Orientação devem “contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal; favorecer a dinamização dos sistemas de relações interpessoais na comunidade educativa e colaborar no aperfeiçoamento das actividades de ensino-aprendizagem; dar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica às actividades escolares; promover as capacidades específicas de informação escolar e profissional susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis tanto no domínio dos estudos como no das actividades profissionais; e apoiar a aprendizagem personalizada dos processos de escolha a realizar, nomeadamente entre as diversas vias de formação e áreas profissionais, preparando os alunos para a implementação das decisões tomadas”.

Em suma, e na medida em que Orientação Vocacional tende hoje a ser entendida como uma componente imprescindível de qualquer projecto educativo consistente, será de extrema importância intervir a este nível com os jovens, na procura da promoção do seu desenvolvimento pessoal e vocacional.

## **CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA SÓCIO-COGNITIVA DA CARREIRA**

A perspectiva sócio-cognitiva em Psicologia teve as suas origens nos trabalhos de Bandura, nomeadamente a partir dos seus estudos relativos às crenças de auto-eficácia, e à sua influência no funcionamento psicológico do sujeito

É com base nesta perspectiva que mais tarde Lent, Brown e Hackett (1994) vão desenvolver uma teoria sócio-cognitiva da carreira, procurando adaptar o modelo de Bandura ao campo do desenvolvimento vocacional. Os autores consideram então que a auto-eficácia se constitui como uma das bases do desenvolvimento vocacional, e que esse processo vai sofrer a influência quer de factores contextuais quer do próprio indivíduo, enquanto interveniente activo na construção da sua carreira profissional.

### **2.1. A TEORIA SÓCIO-COGNITIVA DE BANDURA**

Bandura (1977, 1986) propôs uma teoria que procurasse explicar as alterações desenvolvimentais que as pessoas sofrem ao longo da sua vida. Para tal, procurou analisar o comportamento humano a partir de uma teoria sócio-cognitiva. Para formular a sua teoria, o autor partiu do pressuposto de que, ao longo do desenvolvimento humano, o indivíduo vai sofrer uma multiplicidade de mudanças psicossociais que vão afectar o seu desenvolvimento psicológico global (Bandura, 1989).

Para Bandura, o funcionamento humano deve ser compreendido segundo o princípio da reciprocidade triádica, ou seja, como o produto da interacção recíproca entre três elementos principais: o comportamento, os factores ambientais, e os factores pessoais (Bandura, 1986). Segundo o autor, o comportamento humano deve ser descrito



como sendo moldado e controlado através de influências ambientais e disposições internas. Assim, o funcionamento humano vai ser então influenciado pelo comportamento, pelo meio ambiente e pela própria pessoa, factores esses que, por sua vez, também vão interagir uns com os outros e influenciar-se mutuamente de um modo bidireccional. Segundo o modelo do determinismo recíproco, as pessoas interpretam e determinam os seus comportamentos. As crenças das pessoas, as suas expectativas, os seus objectivos e as suas intenções vão afectar o modo como se comportam. Por outro lado, o próprio comportamento vai também influenciar a pessoa, na medida em que os sistemas sensoriais e as estruturas do cérebro podem ser modificadas por experiências de comportamento (Greenough, Preto & Wallace, 1987, in Bandura, 1989).

As pessoas vão também alterar e afectar os factores ambientais e sociais, agindo sobre eles através do seu comportamento. Por sua vez, as propriedades percebidas do próprio meio ambiente vão também modificar as pessoas, na medida em que o comportamento do indivíduo pode variar consoante o ambiente social.

Outro aspecto ainda a ter em conta neste modelo de reciprocidade triádica prende-se com o facto do próprio comportamento poder alterar as condições ambientais, e poder ser também ele alterado pelos factores ambientais e sociais. Estes factores podem por si só determinar quais os comportamentos a serem activados, como aliás foi também constatado por Bronfenbrenner (1979, 1996).

Há que ter em atenção que as diferentes fontes de influência podem não ser de igual força, e que estes mecanismos de reciprocidade bidireccional podem não ocorrer em simultâneo, na medida em que é necessário um certo tempo para que um factor causal active as influências recíprocas e demonstre a sua influência (Bandura, 1989).

Segundo a teoria sócio-cognitiva de Bandura, o ser humano vai delineando o seu caminho e o seu curso de vida através de uma série de capacidades distintas

principais. São estas capacidades, juntamente com alguns determinantes mais influentes, que vão caracterizar a natureza humana.

Um dos factores de maior relevo inerentes à natureza humana é a *plasticidade*. Esta plasticidade, intrínseca ao ser humano, está directamente relacionada com os mecanismos neuropsicológicos e as estruturas evolutivas do sujeito, e vai dotar os indivíduos com a capacidade para processar, reter e utilizar informação. A partir do momento em que os indivíduos conseguem desempenhar estas funções, isto vai permitir-lhes fazerem uso de outras capacidades humanas, como é o caso da *simbolização*, da *premeditação*, da *auto-regulação*, da *auto-reflexão* e da *aprendizagem vicariante* (Bandura, 1989).

A capacidade de *simbolização* vai permitir ao indivíduo descodificar as suas experiências e transformá-las em modelos internos que o vão auxiliar na prossecução do seu curso de vida. Esta capacidade permite ainda à pessoa compreender os aspectos inerentes ao meio ambiente e aos factores ambientais e sociais, os quais vão afectar todo o seu desenvolvimento psicológico global.

Por sua vez, a capacidade de *premeditação* vai capacitar o indivíduo para estabelecer os seus objectivos pessoais, delinear planos de acção futuros e conseguir antecipar prováveis consequências das suas acções.

A capacidade de *auto-regulação* permite aos indivíduos regularem de um modo interno o seu comportamento. Isto vai permitir-lhes utilizar estratégias próprias, testando continuamente a sua eficácia, e sentindo-se motivados para o fazerem. A motivação para a auto-regulação decorre da vontade, do valor e da expectativa de atingir um objectivo. Está portanto relacionada com cognições, expectativas e crenças de auto-eficácia, bem como com afectos e planificação de objectivos (Boekaerts & Corno, 2005; Chaleta, 2002; Sousa, 2006). A auto-regulação processa-se através de várias fases

distintas, actuando os indivíduos com base em diferentes processos psicológicos, com o intuito de conhecerem e monitorizarem a sua própria cognição. Este processo pressupõe portanto o auto-conhecimento do sujeito em termos das suas características e capacidades, bem como o conhecimento das tarefas a realizar, que lhe permitam então desenvolver estratégias auto-reguladoras que lhe possibilitem conduzir a sua cognição e os seus desempenhos (Lopes da Silva, 2004; Zimmerman, 2000).

Outra das capacidades humanas é a da *auto-reflexão*. Os indivíduos vão reflectir acerca dos seus objectivos iniciais, das suas crenças, expectativas, experiências e cognições. Fazem juízos de valor acerca do seu desempenho e alteram o seu pensamento e o seu comportamento (Pajares, 2001, in Carmo, 2003).

A *aprendizagem vicariante*, por sua vez, permite ao sujeito realizar uma aprendizagem através da observação (é outra pessoa que realiza a acção e experiencia as suas consequências); a pessoa aprende através da experiência alheia (por modelação). Através da observação a pessoa pode adquirir uma vasta gama de novas condutas, bem como regras que lhe permitam regular os seus padrões de comportamento.

Além destas capacidades humanas que dotam o indivíduo de faculdades que lhe permitem regular o seu percurso de vida, existem também alguns factores determinantes que vão influenciar o ciclo vital da pessoa. É o caso, por exemplo, das influências sociais, das condições biológicas ou do ambiente físico. Qualquer um destes aspectos pode ser determinante na direcção que a vida do indivíduo irá tomar. No entanto, há que ter em conta que, segundo a teoria sócio-cognitiva de Bandura, as pessoas desempenham o papel principal na construção do seu desenvolvimento humano. Apesar de sofrerem fortes influências de diversos factores, são as próprias pessoas, através das capacidades que já referimos acima, que vão tomar o controlo do curso da sua vida.

### 2.1.1. CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA

Um dos processos cognitivos a que é dada uma maior relevância na teoria sócio-cognitiva de Bandura tem a ver com os julgamentos que as pessoas fazem acerca das suas capacidades para exercerem controlo sobre os acontecimentos que influenciam a sua própria vida. Este sentimento de competência designa-se por *auto-eficácia*.

As crenças de auto-eficácia vão ser determinantes do *comportamento* da pessoa, bem como dos seus *padrões de pensamento* e dos seus *sentimentos*. As pessoas recorrem muitas vezes às suas crenças de auto-eficácia para decidir que tipo de comportamento ou atitude tomar, se devem ou não despende esforço numa determinada actividade, ou se devem desistir ou persistir quando se deparam com certos obstáculos.

Os *planos de acção* do sujeito vão ser influenciados pelas suas crenças de auto-eficácia, na medida em que as pessoas tendem a escolher actividades para as quais sentem que têm maiores capacidades e um maior à vontade, ao invés de actividades nas quais não se sentem muito seguras. Tendem a desistir mais facilmente destas últimas, enquanto que nas primeiras, onde demonstram um maior sentido de auto-eficácia, despendem mais esforço e suplantam mais facilmente os obstáculos que lhes podem eventualmente surgir. Quanto mais forte o sentimento de auto-eficácia mais elevados serão os objectivos estabelecidos pelas pessoas (Bandura, 1986).

As pessoas com um elevado sentimento de auto-eficácia são pessoas mais motivadas, que se envolvem e se comprometem de um modo mais forte com as actividades, estabelecem objectivos desafiantes e não desistem facilmente dos desafios por elas mesmas colocados. Já as pessoas que não têm uma forte confiança nas suas capacidades tendem a desmotivar-se facilmente das tarefas, estabelecem para si objectivos que não excedem as suas capacidades, com o intuito de os conseguirem alcançar e não dispendem esforço suficiente nas actividades (Bandura, 2004).

As crenças de auto-eficácia vão também influenciar os *padrões de pensamento* do sujeito, bem como os seus *processos afectivos*. Pessoas com um baixo sentido de auto-eficácia tendem a perceber as actividades com grande ansiedade, o que as leva a ter mais dificuldades. Pessoas com um elevado sentido de auto-eficácia encaram as actividades como um desafio e acabam por aumentar assim o seu esforço e os seus níveis de motivação face às tarefas com que se vêm confrontadas. Bandura (1989) afirma que as crenças das pessoas nas suas capacidades vão afectar o seu nível de controlo para lidar com as situações (Carmo, 2003).

As crenças que as pessoas têm nas suas capacidades vão também ter uma forte influência a nível vocacional, na medida em que vão afectar o processo de escolha dos indivíduos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento psicológico global. Este é um tema que será aprofundado mais à frente, com o intuito de estabelecer uma relação entre as crenças de auto-eficácia e o processo de tomada de decisão da carreira.

### **2.1.2. FACTORES DETERMINANTES DA AUTO-EFICÁCIA**

Segundo Bandura (1986), o sentimento de competência é determinado principalmente por quatro factores: as *experiências de sucesso*, as *experiências vicariantes*, a *persuasão verbal* e as *emoções*.

As *experiências de sucesso* vão afectar as crenças de auto-eficácia na medida em que as pessoas vão interpretar as suas acções tendo em conta o seu resultado. Ou seja, se a pessoa conseguir um desempenho com sucesso numa determinada tarefa, esse resultado pode vir a aumentar o sentimento de auto-eficácia da pessoa, e a conseguir que a mesma detenha uma maior confiança nas suas capacidades. No entanto, é importante ter em conta que um desempenho bem sucedido só vai contribuir para a consolidação ou aumento da auto-eficácia do sujeito se esse sucesso não for atribuído a

um acaso ou ao facto das tarefas serem tidas como demasiado fáceis. Para que tal aconteça é importante que a pessoa atribua o seu bom desempenho às suas próprias capacidades, para assim conseguir elevar o seu sentimento de competência. Assim, e segundo Bandura (1977, 1986), um desempenho com sucesso vai aumentar a avaliação que o sujeito faz da sua eficácia, enquanto que um desempenho fracassado vai diminuir essa avaliação, particularmente se tal acontecer antes do sentimento de auto-eficácia estar fortemente consolidado.

No que concerne às *experiências vicariantes*, estas acontecem quando o sujeito observa o desempenho de um ou mais modelos na realização de determinadas actividades. Se o modelo que o sujeito está a observar obtém sucesso na sua tarefa através do seu esforço, e se o observador se identificar e sentir alguma similaridade com esse modelo, vai aumentar o seu próprio sentimento de competência e as crenças nas suas capacidades. Se acontecer o contrário e o modelo no qual o sujeito se reconhece e que está a observar não tiver sucesso na realização das suas tarefas, então o sentimento de auto-eficácia da pessoa vai diminuir. Os desempenhos com sucesso ou insucesso de outros levam-nos a avaliar as nossas próprias capacidades para realizar essas mesmas tarefas (Cardoso, 2006).

A *persuasão verbal* é outra das fontes de auto-eficácia, e está relacionada com uma estimulação verbal. Ou seja, se a pessoa for verbalmente persuadida de que tem capacidade para desempenhar uma determinada tarefa, tende a ficar motivada e a envolver-se nessa tarefa, aumentando assim o seu sentimento de competência. No entanto, tal só acontecerá se o sujeito que for a fonte de influência lhe transmitir segurança e lhe parecer fiável, e se os objectivos de desempenho da tarefa forem realistas (Guichard & Huteau, 2001).

Por fim, o quarto factor determinante das crenças de eficácia pessoal diz respeito aos *estados emocionais e estimulação fisiológica*. O resultado do desempenho do sujeito vai afectar os seus estados emocionais, os quais, por sua vez, consoante sejam positivos ou negativos, irão afectar o sentimento de competência do sujeito. Se o desempenho do sujeito numa determinada tarefa não for de encontro às suas expectativas tal vai provocar-lhe um mal-estar emocional, que transporta consigo alguns estados de espírito negativos, como o stress, a ansiedade e a depressão. Se, por outro lado, o sujeito sentir um bem-estar quer a nível físico quer a nível emocional, então por certo este estado irá influenciar positivamente as crenças nas suas próprias capacidades de desempenho (Bandura, 1986).

Mais à frente neste estudo serão aprofundados os aspectos mais relevantes relativos ao construto de auto-eficácia.

## **2.2. A TEORIA SÓCIO-COGNITIVA DA CARREIRA DE LENT, BROWN E HACKETT**

### **2.2.1. ANTECEDENTES DA TEORIA**

Os estudos para a orientação e desenvolvimento de carreira têm testemunhado uma evolução ao longo dos anos. São várias as abordagens cognitivas que se têm debruçado sobre este tema (Brown & Brooks, 2002) procurando analisar o desenvolvimento vocacional a partir de pressupostos que percebem o sujeito como tendo um papel cada vez mais activo na construção do seu próprio percurso de vida.

A teoria sócio-cognitiva da carreira tem um passado recente, começando a ser delineada na década de oitenta do século XX. Tinha como principal objectivo estudar o processo do desenvolvimento da carreira a partir de interacções traçadas entre as

peças e os seus contextos, e entre factores cognitivos e interpessoais. A formulação desta teoria teve as suas origens com base em duas abordagens mais antigas. Uma dessas abordagens é respeitante aos trabalhos de Hackett e Betz (1981, in Cardoso, 2006). Os autores procuraram compreender e explicar o processo de desenvolvimento da carreira a partir da aplicação do construto da auto-eficácia ao desenvolvimento da carreira das mulheres, nomeadamente para tentar explicar as escolhas tradicionais que eram realizadas pelas mesmas.

A outra abordagem que está na origem da formulação da teoria sócio-cognitiva da carreira é a *Teoria da Aprendizagem Social da Decisão da Carreira*, desenvolvida por Krumboltz e colaboradores (Silva, 2005). Esta última abordagem colocava a sua ênfase nas experiências de aprendizagem enquanto modeladoras dos interesses, escolhas e valores das pessoas. Tal como a teoria sócio-cognitiva da carreira confere também particular interesse às influências que os factores biológicos e os factores ambientais podem ter no desenvolvimento de carreira da pessoa.

São duas teorias que embora surjam como base da teoria sócio-cognitiva da carreira divergem nalgumas pontos (Brown & Brooks, 2002), como sendo a conceptualização dos processos cognitivos e os seus construtos principais.

Após os primeiros trabalhos neste âmbito, surge outra das teorias determinantes para a construção da abordagem sócio-cognitiva da carreira. Trata-se da teoria formulada por Bandura (1986), já descrita anteriormente neste estudo. Esta teoria adopta então um modelo de reciprocidade triádica, onde os factores pessoais, os factores ambientais e o comportamento se vão influenciar mutuamente de um modo bidireccional. O autor considera ainda que os principais processos sócio-cognitivos que explicam o construto geral desta teoria são os objectivos, as expectativas de resultados e as crenças de auto-eficácia (Silva, 2005).

É a partir de uma tentativa de adaptação desta teoria sócio-cognitiva de Bandura a um âmbito vocacional que, posteriormente, Lent, Brown & Hackett (1994) vão desenvolver a sua teoria sócio-cognitiva da carreira. Os autores foram então adaptar alguns aspectos da teoria sócio-cognitiva de Bandura considerados relevantes para o desenvolvimento da carreira (Carmo, 2003).

### **2.2.2. PROCESSOS E CONSTRUTOS BÁSICOS DA TEORIA**

Lent, Brown e Hackett (1994) formularam então a teoria sócio-cognitiva da carreira, a qual enfatiza a importância de alguns processos cognitivos, vicariantes, auto-regulatórios e auto-reflexivos (Silva, 2005). Esta teoria vai ter como modelo a concepção sócio-cognitiva acerca dos fundamentos sociais do pensamento e da acção humana.

Neste modelo ganham relevo dois aspectos fundamentais: o modelo da interacção entre pessoa e situação e a conceptualização do pensamento auto-referente na dinâmica da personalidade (Cardoso, 2006).

Enquanto que no modelo da interacção entre pessoa e situação o principal pressuposto assenta no facto do funcionamento humano dever ser compreendido tendo em conta as interacções que se processam entre os factores pessoais, os factores ambientais e o comportamento (reciprocidade triádica) (Bandura, 1986), o papel do pensamento auto-referente vai ocupar na teoria sócio-cognitiva da carreira um lugar de destaque. Isto porque na sua teoria, Lent, Brown e Hackett procuram compreender o desenvolvimento de carreira a partir de três dimensões relevantes, as quais actuam a partir do pensamento auto-referente.

Essas dimensões, a partir das quais os determinantes pessoais são conceptualizados são as *expectativas de auto-eficácia*, as *expectativas de resultado* e os

*objectivos* (Lent, Brown & Hackett, 1994). É através destas variáveis que as pessoas conseguem construir um determinado caminho no que respeita ao seu desenvolvimento na carreira.

### ***Expectativas de auto-eficácia***

A auto-eficácia refere-se “aos juízos ou julgamentos das pessoas acerca das suas capacidades para organizar e executar os cursos de acção requeridos para atingir os tipos de *performances* designados” (Bandura, 1986, p.391). É uma dimensão multidimensional composta por um conjunto de auto-crenças, crenças essas que não são estáticas no tempo mas sim dinâmicas, e que vão interagir com factores pessoais, ambientais e de comportamento. É portanto uma dimensão contextualizada de crenças pessoais, as quais são específicas em determinados domínios de desempenho (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Estas crenças de auto-eficácia são vistas como o principal mecanismo da acção da pessoa, na medida em que vão ser determinantes ao influenciarem as escolhas que são feitas, bem como o esforço dispendido pelas pessoas para as conseguirem realizar, a sua persistência, os seus padrões de pensamento, e o modo como irão reagir quando, na prossecução da realização das suas escolhas, forem confrontados com determinado tipo de obstáculos (Silva, 2005).

Segundo Betz e Hackett (1986) a auto-eficácia é tida como um dos principais determinantes das escolhas que o adolescente realiza aquando do seu processo de tomada de decisão vocacional, devendo por isso ser estudada face a outras variáveis consideradas relevantes no estudo da carreira, bem como incluída nos modelos de escolha já existentes ou em progressão (Carmo, 2003).

### ***Expectativas de resultado***

As expectativas de resultado referem-se aos resultados que se esperam obter a partir de uma determinada acção. São crenças pessoais acerca dos resultados ou comportamentos que podem advir de um desempenho. Estão relacionadas com as consequências esperadas de uma determinada acção, e não com a acção em si mesma (Cardoso, 2006). A pessoa vai antecipar as prováveis consequências de um desempenho específico. As expectativas de resultado adquirem-se principalmente a partir de experiências de aprendizagem (Bandura, 1986).

Estas crenças pessoais diferem das crenças de auto-eficácia na medida em que nestas últimas a pessoa faz um julgamento acerca das suas capacidades para realizar determinada tarefa, enquanto que nas crenças relacionadas com as expectativas de resultado a pessoa vai fazer um julgamento e uma antecipação de possíveis resultados que poderão ocorrer após a realização de uma acção. Segundo a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1986), “as pessoas agem com base nos juízos do que são capazes de fazer, assim como nas suas crenças acerca dos efeitos prováveis de várias acções. Embora ambas as crenças desempenhem portanto um papel importante no desenvolvimento da carreira, as expectativas de resultado dependem das expectativas de auto-eficácia, sendo por isso estas últimas consideradas como determinantes mais fortes na previsão do comportamento” (p.231).

### ***Objectivos***

Os objectivos pessoais podem definir-se como a determinação para realizar determinadas actividades ou para alcançar um resultado específico no futuro (Bandura, 1986). Vão desempenhar uma função determinante no funcionamento humano e na auto-regulação do comportamento vocacional, na medida em que as pessoas ao

estabelecerem certos objectivos vão depois utilizá-los como um padrão de regulação interna de realização, que lhes permitirá organizar, guiar e avaliar o seu comportamento, com o intuito de alcançar esses mesmos objectivos propostos (Lent *et al.*, 2002, in Carmo, 2003). Deste modo os sujeitos conseguem manter o seu comportamento ainda que estejam sujeitos a uma ausência de reforços externos.

Outro aspecto onde os objectivos vão desempenhar uma função importante é ao nível da motivação. Ao estabelecerem objectivos, ou seja, no âmbito vocacional, ao formularem planos de carreira, tomarem decisões e definirem determinadas escolhas, os sujeitos vão sentir-se mais motivados para levar a cabo os seus planos de acção estabelecidos (Silva, 2005).

Se os objectivos forem alcançados isto trará aos sujeitos uma motivação acrescida, o que inevitavelmente conduzirá a sentimentos positivos, enquanto se acontecer um fracasso no alcançar desses objectivos os sujeitos vão sentir-se desmotivados e investir um menor esforço na prossecução de objectivos futuros.

Todas estas dimensões acima referidas – *expectativas de auto-eficácia*, *expectativas de resultado* e *objectivos* – se vão influenciar mutuamente (Cardoso, 2006). As expectativas quer de auto-eficácia quer de resultado vão influenciar o estabelecimento de objectivos, bem como a atitude adoptada pelo sujeito para os alcançar, enquanto que, por sua vez, os objectivos vão também influenciar as expectativas de auto-eficácia e as expectativas de resultado, na medida em que o facto desses objectivos serem alcançados com sucesso ou insucesso irá influenciar quer as crenças que o sujeito tem nas suas capacidades, quer as expectativas que terá face a resultados de tarefas posteriores.

### **2.3. MODELOS SEGMENTAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA**

A teoria sócio-cognitiva de Lent, Brown e Hackett (1994) foi desenvolvida com o intuito de compreender e explicar três grandes dimensões do desenvolvimento da carreira, as quais se encontram intimamente relacionadas: a formação dos interesses, as escolhas da carreira e o desempenho académico e profissional e persistência nos objectivos.

Estas dimensões são aprofundadas através de três modelos segmentais do desenvolvimento da carreira: a formação dos interesses é explicada através de um modelo que demonstra como os interesses básicos da carreira se desenvolvem ao longo do tempo, as escolhas académicas e de carreira são explicadas por um modelo assente nos factores pessoais, contextuais e experienciais que vão afectar o comportamento da carreira e, finalmente, o desempenho e a persistência nos objectivos vão ser explicados através de um modelo de desempenho na tarefa (Silva, 2005).

Estes modelos devem ser entendidos como estando interligados, considerando que as variáveis sócio-cognitivas operam em cooperação com outras variáveis pessoais e contextuais.

#### **2.3.1. MODELO DE DESENVOLVIMENTO DOS INTERESSES**

Os interesses vocacionais constituem um importante elemento no processo de tomada de decisão, sendo considerados como factores determinantes na escolha da carreira do indivíduo. Referem-se a determinados padrões preferidos pelos sujeitos relativamente às actividades de carreira consideradas por eles como sendo relevantes (Brown & Brooks, 2002). Segundo Guichard e Huteau (2001), são atracções ou rejeições por actividades que se encontrem relacionadas com o processo de tomada de decisão relativo às escolhas de carreira.

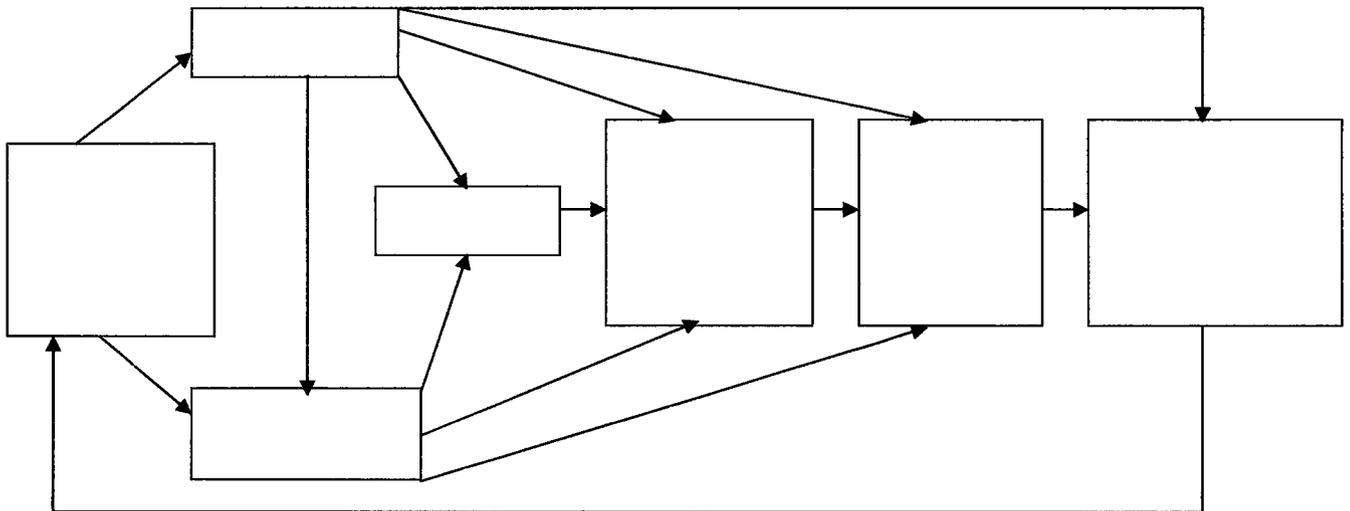
A teoria sócio-cognitiva de Lent, Brown & Hackett (1994) pressupõe que a formação de interesses, além de poder ser influenciada por diversas variáveis pessoais e contextuais, vai ter a sua principal fonte de influência nas crenças de auto-eficácia e nas expectativas de resultado, bem como nos valores e nas aptidões, sendo a relação entre estes medida pelas crenças de auto-eficácia (Brown & Brooks, 2002).

A teoria sócio-cognitiva vai dar uma ênfase particular aos factores cognitivos e aos factores experimentais como estando na origem da formação dos interesses da carreira. Ao longo da vida essa formação dos interesses vai sofrer influências de uma vasta gama de factores, como é o caso dos ambientes interpessoais, os quais terão particular relevância na infância e na adolescência, proporcionando o acesso a uma grande variedade de actividades. É através da experimentação dessas actividades quer directamente quer por aprendizagem vicariante, dos resultados que conseguirá alcançar nas mesmas, e do feedback de outros para ele relevantes, que o sujeito vai construindo um sentido de auto-eficácia que lhe permitirá formar e desenvolver o seu próprio padrão de interesses. Estes factores que vão então influenciar a formação dos interesses são mediados quer pelas expectativas de resultado, quer pela auto-eficácia (Carmo, 2003).

O modelo de formação de interesses, representado na Figura 1, postula que os interesses são determinados quer pelas expectativas de resultado quer pelas crenças de auto-eficácia (passo 1 e passo 2). O indivíduo vai então definir os seus interesses numa actividade com base no seu sentimento de competência face à mesma, antecipando assim resultados positivos no seu desempenho. Ao invés, o indivíduo não vai desenvolver interesse por actividades que considere não ter competência para desempenhar e face às quais antecipe resultados negativos (Brown & Brooks, 2002).

Tanto as expectativas de resultado como as crenças de auto-eficácia resultam de aprendizagens que o indivíduo realizou em determinados contextos, cada qual com suas características próprias.

**Figura 1**  
**Modelo de Desenvolvimento dos Interesses**  
(adaptado de Lent, Brown & Hackett, 1994)



Os interesses (em conjunto com as expectativas de resultados e as crenças de auto-eficácia) vão prever determinados objectivos para o envolvimento numa actividade (passo 3), os quais por sua vez conduzem a comportamentos de escolha e prática de actividades. Isto significa portanto que quando as pessoas desenvolvem interesse por uma determinada actividade e a vão depois desempenhar com sucesso, esperando assim resultados positivos em desempenhos futuros, vão envolver-se cada vez mais na actividade. Tal conduz a que postulem objectivos que permitam que mantenham esse envolvimento na actividade, o que vai aumentar a prática da mesma

por parte do sujeito. Se as consequências forem positivas isso vai então ajudar a consolidar as expectativas de resultados e as crenças de auto-eficácia positivas, contribuindo assim uma solidificação dos interesses (Brown & Brooks, 2002).

O estabelecimento de objectivos vai então aumentar a probabilidade de ser realizada uma determinada escolha face às actividades (passo 4), que vai conduzir ao atingir de determinados desempenhos, os quais podem ser bem sucedidos ou pautados pelo fracasso (passo 5). O facto de estes desempenhos serem realizados com sucesso ou insucesso leva a que o indivíduo vá reavaliar as suas expectativas de resultado e as suas crenças de auto-eficácia (passo 6). Este processo acontece ao longo da vida e conduz a uma cristalização dos interesses (Guichard & Huteau, 2001). É na adolescência que tende a acontecer esta cristalização das preferências dos sujeitos, podendo ser pautada por algumas mudanças no padrão dos interesses, na medida em que é usualmente nesse período do ciclo de vida que os jovens vão avaliar as suas expectativas de auto-eficácia e o seu sentimento de competência (Carmo, 2003).

Como já foi referido anteriormente, Lent, Brown & Hackett (1994) consideram que são as crenças de auto-eficácia que vão em grande parte determinar as expectativas de resultado (passo 7), na medida em que os jovens tendem a antecipar resultados positivos face a determinados desempenhos em actividades onde experienciem um maior sentimento de competência.

Os autores consideram também que, por si só, as expectativas de resultado podem influenciar directamente os objectivos para o envolvimento na actividade (passo 8), bem como a escolha da actividade (passo 9). Por sua vez, também as crenças de auto-eficácia podem influenciar quer a formulação de objectivos (passo 10) quer a escolha e o envolvimento na actividade (passo 11). Consideram ainda que as expectativas de auto-eficácia podem influenciar directamente o desempenho do sujeito

(passo 12), na medida em que a percepção das suas capacidades e a certeza ou incerteza de estar capacitado para a tarefa vão determinar em grande parte a *performance* do indivíduo na actividade.

Concretizando este modelo da formação dos interesses num exemplo prático, podemos imaginar um aluno que desenvolve interesse pela área do desporto, com base nas suas aprendizagens anteriores, as quais lhe permitem desenvolver crenças de auto-eficácia elevadas e expectativas de resultado positivas. O jovem poderá então formular, por exemplo, o objectivo de entrar num clube desportivo onde praticará uma determinada actividade, o que conduzirá a uma escolha pessoal mais consistente para continuar a praticar desporto e, eventualmente, ao desenvolvimento das suas capacidades enquanto desportista. A partir do seu desempenho, o aluno poderá também reavaliar e ajustar as suas expectativas de resultado e as suas crenças de auto-eficácia, tendo em conta o facto do seu desempenho ter sido bem ou mal sucedido.

Este modelo permite também compreender, a partir de factores pessoais e contextuais (Silva, 2005), o porquê de uma pessoa por vezes não insistir ou querer prosseguir numa área onde inicialmente tinha um forte interesse.

Em suma, a formação dos interesses vai depender de igual modo das expectativas de resultado do sujeito, bem como das suas crenças de auto-eficácia. Se acontecer que o indivíduo tenha um forte sentimento de competência face a uma determinada actividade mas as suas expectativas de resultado forem negativas, tal não irá permitir uma forte consolidação dos interesses. Apenas se ambas as expectativas do sujeito forem positivas este poderá postular para si mesmo objectivos desafiantes que o motivem para uma escolha particular e um total envolvimento numa determinada actividade, o que conduzirá a uma maior determinação no seu desempenho. Assim sendo, o processo de formulação de interesses é influenciado por uma acção conjunta

das crenças de auto-eficácia e das expectativas de resultado (Lent *et al.*, 2002, in Carmo, 2003).

Como referido anteriormente, e embora a teoria sócio-cognitiva de Lent, Brown & Hackett (1994) considere que a formação de interesses vocacionais é essencialmente influenciada pelas expectativas de resultado e pelas crenças de auto-eficácia, os autores referem que também os valores e as aptidões pessoais podem ser factores de influência. No entanto, estes factores não vão influenciar directamente a formação de interesses, mas sim as expectativas quer de auto-eficácia, quer de resultados.

Se um sujeito considerar que possui aptidões para desempenhar uma determinada funções numa determinada área de carreira então tal irá, por certo, aumentar o seu sentimento de competência e tornar as suas expectativas de resultado positivas. Por sua vez, os valores encontram-se incorporados, essencialmente, com as expectativas de resultado. O interesse por uma determinada actividade depende portanto quer dos resultados que a pessoa antecipa face à participação na actividade, quer do valor ou da importância que o indivíduo atribui a esse resultado (Brown & Brooks, 2002).

Grande parte das hipóteses inferidas neste modelo da formação de interesses foram confirmadas (Lent, Brown & Hackett, 1994). Verificou-se que as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado estão fortemente correlacionadas, tendo um efeito directo sobre as escolhas vocacionais e um efeito indirecto através dos interesses.

Pode então concluir-se que, de entre vários factores entre os quais se encontram as aptidões e os valores, são as expectativas de resultado e as crenças de auto-eficácia que vão ter uma maior influência no processo de formação de interesses. Não devemos no entanto descurar o facto deste processo, o qual se encontra em constante actividade ao longo do ciclo de vida, ser também influenciado por factores pessoais e contextuais.

### 2.3.2. MODELO DE ESCOLHAS DA CARREIRA

O modelo de escolhas da carreira vai incorporar o modelo de formação dos interesses, e pressupõe que as variáveis pessoais (influências genéticas, género, etnia), contextuais (família, grupo de pares, estatuto sócio-económico, cultura, religião) e as experiências de aprendizagem (relativas às experiências emocionais e fontes de auto-eficácia) influenciam as expectativas de resultado e as crenças de auto-eficácia. Ao influenciar as expectativas de resultado e as crenças de auto-eficácia vão desempenhar assim um papel de relevo na formação dos interesses, objectivos, acções e desempenhos e, consequentemente, no comportamento de escolha da carreira (Silva, 2005).

Embora este modelo seja uma evolução do modelo dos interesses exhibe algumas diferenças, nomeadamente no que respeita ao facto de no modelo de escolhas de carreira os objectivos e as acções representarem objectivos de carreira que requerem as acções para a sua implementação (Brown & Brooks, 2002).

Este modelo concebe cinco grandes proposições: as expectativas de auto-eficácia vão influenciar de uma forma directa e indirecta os objectivos e as acções; as expectativas de resultado vão, tal como as expectativas de auto-eficácia, influenciar directa e indirectamente os objectivos e as acções de escolha; os objectivos são desenvolvidos em consonância com os interesses; as escolhas realizadas pelos sujeitos dependem dos objectivos a que os mesmos se propõem; e os interesses vão afectar as escolhas, embora indirectamente, através dos objectivos (Carmo, 2003).

De um modelo para o outro verifica-se uma evolução, nomeadamente na concepção do desenvolvimento dos interesses e sua relevância para o processo de tomada de decisão do indivíduo.

O processo de escolha pode ser dividido em três partes componentes. A primeira é referente à expressão de uma escolha primária, de um objectivo de escolha baseado

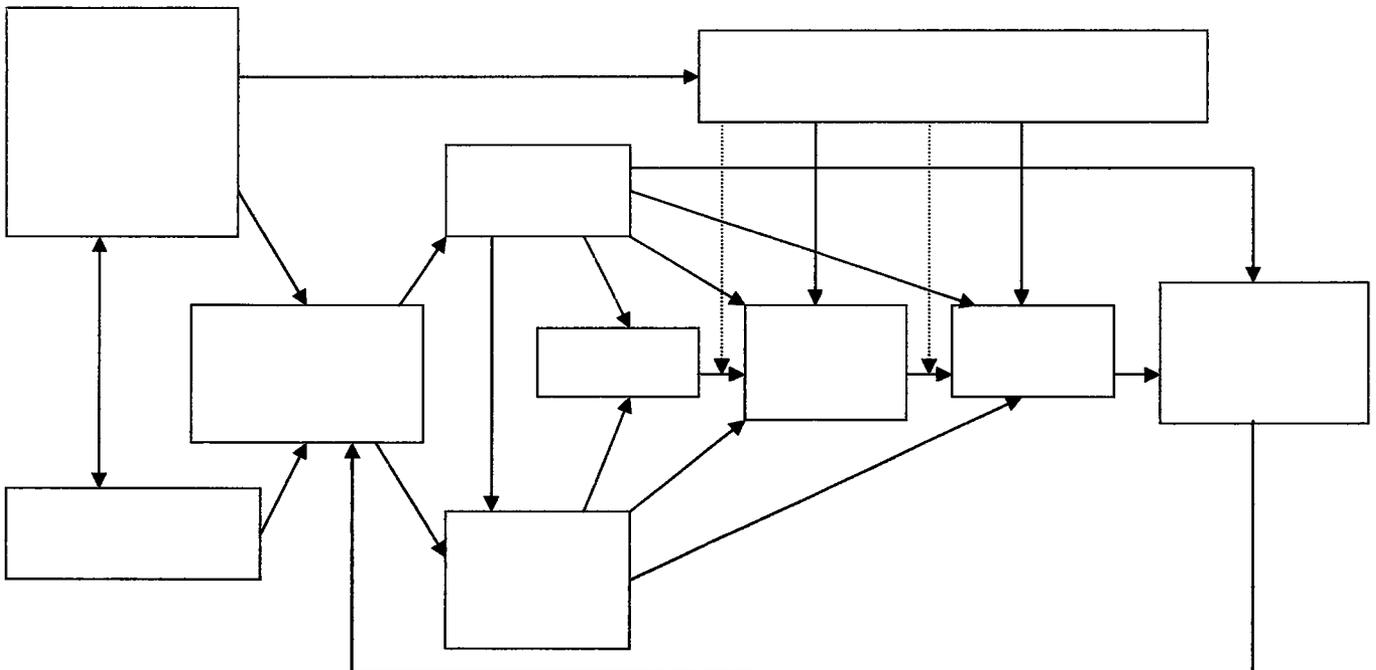
nos interesses, a segunda refere-se às acções desenvolvidas pela pessoa, planeadas para que o sujeito possa implementar a sua escolha, e a terceira componente assenta nas realizações e nos desempenhos subsequentes, os quais vão influenciar o comportamento de carreira do sujeito (Brown & Brooks, 2002).

Estas componentes estão interligadas entre si, influenciando-se mutuamente. É importante fazer a distinção entre objectivos e acções, na medida em que tal vai conferir uma dinâmica ao processo de escolhas, dando também algumas pistas para determinados pontos para onde a intervenção deve ser favoravelmente dirigida.

A Figura 2 representa o modelo de escolhas da carreira, onde se demonstra a existência de múltiplas interacções entre as variáveis pessoais, contextuais e experienciais e as expectativas de resultado, crenças de auto-eficácia e objectivos (Cardoso, 2006). Como demonstrado na figura, existem características pessoais básicas (predisposições, género, raça/etnia, incapacidade/estado de saúde) que vão influenciar directamente as experiências de aprendizagem do sujeito, influenciando também consequentemente as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado. Por sua vez, e como verificado no passo 1 e no passo 2, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado vão influenciar os interesses, tal como postulado no modelo anterior. Os sujeitos tendem a ter preferência por actividades para as quais se sintam capacitados, e que lhes permitam antecipar resultados positivos dos seus desempenhos. Os interesses vão influenciar os objectivos de escolha do sujeito, o seu intuito de prosseguir determinados objectivos de carreira (passo3), os quais vão conduzir depois a esquemas de acção, a comportamentos que os permitam implementar (passo 4). Os objectivos postulados e as acções de escolha do sujeito conduzem então a um determinado tipo de desempenho e realização (passo 5). Dependendo do facto do desempenho ser bem sucedido ou resultar em fracasso, tal vai conduzir a um

fortalecimento ou a uma revisão (respectivamente) das crenças de auto-eficácia e das expectativas de resultado do sujeito (passo 6). Isto permitir-lhe-á realizar uma reavaliação do seu comportamento de escolha, podendo assim o sujeito optar por mantê-lo ou por redireccioná-lo. No modelo, o passo 7 demonstra o modo como as crenças de auto-eficácia influenciam também indirectamente a formação dos interesses, através da influência que exercem sobre as expectativas de resultado.

**Figura 2**  
**Modelo de Escolhas da Carreira**  
 (adaptado de Lent, Brown & Hackett, 1994)



Os objectivos de escolha e as acções podem também sofrer uma influência directa das expectativas de resultados (passo 8 e 9), na medida em que se os sujeitos esperarem resultados positivos dos seus desempenhos, isso irá permitir-lhe formular

determinados objectivos e planos de acção. Por outro lado, os objectivos de escolha, as acções e o desempenho do sujeito podem ainda ser directamente influenciados pelas crenças de auto-eficácia (passo 10, 11 e 12).

Quanto mais forte for o sentimento de competência que os sujeitos sentem face a uma terminada tarefa ou actividade, maior será a facilidade com que conseguem definir escolhas de carreira. Pelo contrário, se o sentimento de competência for baixo, as crenças de auto-eficácia poderão funcionar como inibidoras no processo de tomada de decisão do sujeito (Betz, 2001).

Segundo Holland (1985, in Brown & Brooks, 2002), e tal como postulado na teoria sócio-cognitiva da carreira, em condições óptimas os sujeitos tendem a optar por uma escolha de carreira que seja consistente com os seus interesses. O que sucede é que nem sempre o sujeito se encontra sob condições óptimas aquando da necessidade de realizar uma opção de carreira. Existem vários factores pessoais e contextuais, que veremos mais à frente, que podem funcionar como motivadores ou como barreira para a formulação dos objectivos, para a implementação dos planos de acção, para o desempenho e, conseqüentemente, para a implementação da escolha do sujeito.

Este modelo pode ser concretizado através de um exemplo prático. Imaginemos que um jovem é encorajado e motivado para uma área de turismo devido ao facto de vários elementos da sua família desempenharem funções nesse ramo de actividade. Facilmente lhe é dado o acesso a estabelecimentos onde ele poderá observar como trabalha um profissional da área, bem como realizar pequenas formações e estágios nesta área de interesse (experiências de aprendizagem), os quais desempenha sempre com sucesso. Também na escola o aluno opta por um curso na área do Turismo, tendo um rendimento elevado, o que lhe vai permitir fortalecer as suas crenças de auto-eficácia, bem como desenvolver expectativas de resultado positivas face a futuros

desempenhos noutras acções semelhantes. O aluno vai então desenvolvendo um interesse cada vez mais sólido por esta área de estudos e de trabalho, começando a postular objectivos e a delinear planos de acção que lhe permitam alcançar desempenhos favoráveis na sua área de interesse, e acabando por realizar uma escolha de carreira na área do Turismo, com vista a um prosseguimento de estudos.

Como se pode verificar, no processo de tomada de decisão houve toda uma influência das experiências de aprendizagem iniciais, tal como das expectativas de resultado e das crenças de auto-eficácia do aluno face à área referida. Há também que ter em conta que também as variáveis pessoais e contextuais desempenharam um papel determinante na construção deste processo de escolha.

É importante ressaltar que a relação entre interesses, objectivos e planos de acção nem sempre é linear, na medida em que podem existir variáveis pessoais e/ou contextuais que não permitam a implementação da escolha do sujeito. No caso que vimos acima, o aluno teve todas as condições a seu favor para poder realizar uma escolha bem sucedida.

No entanto isto nem sempre sucede, e muitas vezes as características pessoais (como a idade, o género ou a etnia) e o contexto que envolve o sujeito (como o apoio parental, a cultura, as barreiras profissionais ou as condições sócio-económicas) não lhe proporcionam uma rede de apoio suficientemente forte para que ele possa implementar a sua escolha da carreira (Cardoso, 2006).

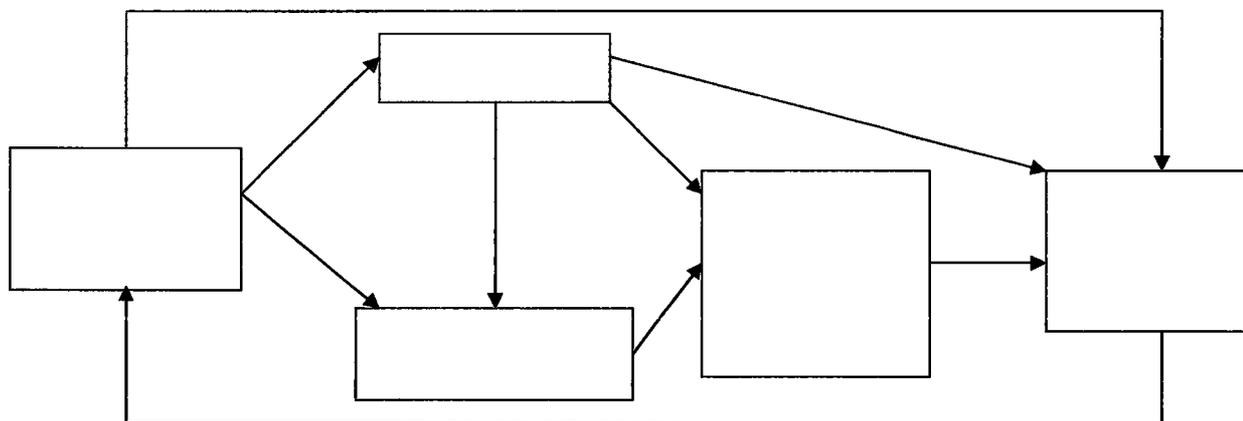
### **2.3.3. MODELO DE DESEMPENHO**

O modelo de desempenho da teoria sócio-cognitiva da carreira assenta os seus pressupostos no nível e na qualidade das realizações e desempenhos pessoais, tal como na perseverança do comportamento nas actividades de carreira.

Este modelo vai formular essencialmente duas hipóteses (Lent, Brown & Hackett, 1994): as expectativas de auto-eficácia vão influenciar de forma directa e indirecta o desempenho, enquanto que as expectativas de resultados apenas o vão afectar indirectamente, através das crenças de auto-eficácia; e as aptidões vão também elas influenciar o desempenho, podendo esta influência ser directa ou indirecta, através das expectativas de auto-eficácia.

Como se pode verificar na Figura 3, e de acordo com o postulado por este modelo de desempenho, acontece uma interacção entre as capacidades/habilidades, a auto-eficácia, as expectativas de resultado, os objectivos de desempenho e os níveis de desempenho.

**Figura 3**  
**Modelo de Desempenho**  
(adaptado de Lent, Brown & Hackett, 1994)



As capacidades são vistas como exercendo uma influência directa nos níveis de desempenho alcançados, ou indirecta, se esta influência acontecer através do seu impacto nas crenças de auto-eficácia e nas expectativas de resultado. Estas capacidades referem-se à simbolização, auto-regulação, auto-reflexão, aprendizagem vicariante, aptidões e resultados conseguidos em desempenhos anteriores (Carmo, 2003).

A crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado vão então afectar os níveis de desempenho do sujeito, sendo que a influência da auto-eficácia é uma influência directa, enquanto que a influência das expectativas de resultado acontece indirectamente, na medida em que estas são em grande parte determinadas pelas expectativas de auto-eficácia. Um sentimento de si mais forte e consolidado e expectativas de resultados positivas permitem aos sujeitos estabelecerem objectivos desafiantes, os quais os vão conduzir a um maior esforço e investimento na realização do seu desempenho (Brown & Brooks, 2002).

O modelo procura então demonstrar de que modo o nível de desempenho dos sujeitos é afectado pelas suas capacidades (conseguidas através de desempenhos anteriores), pelas suas crenças de auto-eficácia, pelas suas expectativas de resultados e pelos objectivos de desempenho postulados pelo sujeito.

Vai haver uma avaliação entre o desempenho e o comportamento consequente, assente no modelo de reciprocidade triádica da teoria sócio-cognitiva. Se o indivíduo obtém sucesso na realização de uma determinada actividade tal vai promover um interesse por parte do sujeito nessa mesma actividade, bem como o desenvolvimento de habilidades/capacidades. Consequentemente, o sujeito vai formular objectivos mais desafiantes, melhorando assim os seus desempenhos, o que contribui para um fortalecimento do seu sentimento de competência, bem como para a formulação de expectativas de resultado positivas. É como que um círculo dinâmico em que desempenhos de sucesso acabam por conduzir a escolhas de sucesso.

Ao contrário dos modelos vistos anteriormente, o modelo de desempenho não faz referência aos interesses, na medida em que os autores consideram que a formação de interesses está essencialmente relacionada com o processo de escolha e tomada de decisão, e não tanto com o desempenho dos sujeitos. Para que as crenças de auto-

eficácia possam exercer uma influência positiva sobre o desempenho é necessário termos em conta alguns factores determinantes, como é o caso, por exemplo, do auto-conhecimento e da confiança que se transmite ao sujeito. As pessoas não devem evitar determinadas escolhas de carreira apenas porque não têm a certeza de vir a ser bem sucedidas no seu desempenho (Carmo, 2003). Devem sim alargar o seu leque de opções de modo a poderem testar-se a si mesmos, com o intuito de, ao longo do tempo, começarem a delimitar a sua opção académica ou profissional.

Não podemos também esquecer que a auto-eficácia não pode de modo algum substituir as habilidades do indivíduo. As escolhas que as pessoas realizam depende em grande parte das suas capacidades mas, essencialmente, do modo como cada indivíduo as vai utilizar e saber lidar com elas. É por isso que, não raras vezes, indivíduos com o mesmo nível de capacidades e habilidades não vão ser igualmente sucedidos no desempenho de uma determinada actividade.

Por vezes acontece também aos sujeitos interpretarem de um modo errado as suas crenças de auto-eficácia pessoal. Indivíduos que possuem elevadas capacidades numa determinada actividade mas que têm expectativas de auto-eficácia baixas relativamente a essa mesma actividade, acabam por não se envolver totalmente na tarefa, estabelecem metas inferiores àquelas que na realidade estariam aptos para alcançar, desinvestem mais rapidamente o seu esforço na tarefa, acabando por não conseguir um nível de desempenho adequado às suas capacidades. Por outro lado, indivíduos que têm fracas capacidades de desempenho numa dada actividade, mas cujas crenças de auto-eficácia são bastante elevadas, vão investir numa tarefa na qual têm fracas habilidades, não estando portanto aptos para a desempenhar, o que conduz a desempenhos pautados pelo insucesso e pelo desinvestimento.

Segundo Bandura (1986), as crenças de auto-eficácia tidas como ideais são aquelas que irão ultrapassar um pouco o nível de capacidades do indivíduo, o suficiente para o encorajar a investir na actividade e a estabelecer metas que estejam ao seu alcance, conseguindo assim desempenhos de sucesso que, conseqüentemente, irão solidificar as suas expectativas de auto-eficácia e a formulação de expectativas de resultado positivas, o que ciclicamente conduzirá ao desenvolvimento de novas capacidades, ao estabelecimento de novos objectivos, ao realizar de novos planos de acção e a novos níveis de desempenho.

#### **2.3.4. VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS**

Como referido anteriormente, segundo a teoria sócio-cognitiva da carreira são vários os factores pessoais e contextuais que vão ser determinantes no processo de desenvolvimento da carreira. Estes factores operam através das experiências de aprendizagem e estão directamente relacionados com a formação dos interesses, o processo de escolha e o desempenho do sujeito (Brown & Brooks, 2002).

Vamos aqui centralizar a nossa atenção nalguns desses determinantes, como sendo o género, a etnia e a influência genética, bem como em variáveis contextuais mais próximas (como é o caso da família, grupo de pares, estatuto sócio-económico) e mais distantes do sujeito (como é o caso da socialização cultural, quadros religiosos e políticos). No que concerne ao género e à etnia, estes são factores que vão marcar significativamente o processo de escolha do sujeito, principalmente devido ao facto de provocarem reacções no contexto sócio-cultural (Cardoso, 2006), condicionando assim as experiências de aprendizagem concedidas ao indivíduo, o feedback que recebem dos outros, o seu desempenho e os seus resultados futuros.

O género vai ter influência no processo de escolha de carreira do sujeito na medida em que os indivíduos tendem a assumir determinada postura e a adoptar determinadas expectativas culturais consoante o género do sujeito. Pais e professores tendem a tomar atitudes diferentes face a rapazes e a raparigas no que concerne a determinadas actividades e carreiras, o que poderá ser determinante na formação das suas crenças de auto-eficácia e nas suas expectativas de resultado. Tendo em conta as expectativas que resultam de processos de tipificação sexual, por diversas vezes pais e professores tendem a encorajar os jovens para determinada área de carreira com base no seu género. Desde cedo que as crianças se deparam com este tipo de barreiras (Bandura 1986) começando então a investir essencialmente em actividades tendo em conta a concepção de conveniência de géneros.

Os indivíduos acabam por interiorizar um padrão de comportamento que julgam ser apropriado ao seu género. Usualmente as raparigas investem em actividades e áreas de carreira estereotipadas como sendo características do sexo feminino, enquanto que os rapazes procuram oportunidades de carreira em áreas conotadas como sendo próprias para o sexo masculino (Hackett & Betz, 1981).

Se tal se verificar pode acontecer que acabem por não experimentar áreas que são tidas como não adequadas ao seu género, ainda que possam possuir capacidades para as desempenhar e obter bons resultados. Logo, podem não desenvolver interesse por essa área, não se envolvem nas suas actividades, o que pode acabar por conduzir a expectativas de auto-eficácia menores e a expectativas de resultados menos positivas. Isto leva a que os jovens deixem de experienciar determinadas actividades culturalmente definidas como pertencentes ao sexo oposto, o que lhes encerra à partida as portas para uma vasta gama de oportunidades.

Relativamente à etnicidade, este é outro factor com implicações significativas na educação dos indivíduos, nas suas oportunidades de carreira e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento vocacional. Não raras vezes o indivíduo, devido à sua pertença a um determinado grupo étnico e às implicações sociais, culturais e económicas que daí advêm, é impedido de experienciar determinadas oportunidades de aprendizagem que estarão na base de uma tomada de decisão de carreira. A discriminação de que eventualmente poderá ser alvo terá implicações directas na sua auto-estima (Neto, 2002, in Cardoso, 2006), na medida em que o sujeito acaba por interiorizar estereótipos negativos face à sua cultura. Segundo Cardoso (2006), as discriminações a nível profissional, tanto em termos de género como em termos sócio-económicos, podem eventualmente constituir uma barreira ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

Outra variável a ter em conta no processo de desenvolvimento da carreira diz respeito à influência da hereditariedade. A herança genética está directamente relacionada com as habilidades básicas do sujeito, com as suas reacções afectivas e com alguns tipos de comportamento e dimensões da personalidade (Mitchell & Krumboltz, 1990, in Brown & Brooks, 2002). Os indivíduos vão potenciar as suas competências a partir de aptidões genéticas, ou seja, através de experiências de aprendizagem podem transformar e moldar algumas variáveis hereditárias, formando assim crenças de auto-eficácia mais fortes e expectativas de resultado positivas, as quais estão na origem da formação de interesses, bem como da formulação de objectivos, elaboração de planos de acção e desempenho futuro (Lent, Brown & Hacket, 1994).

No que respeita a outras variáveis contextuais, vamos apenas referir que algumas se encontram mais próximas do processo de decisão do indivíduo, enquanto que outras estão mais distantes. Nas variáveis mais próximas encontramos o caso da família,

grupo de pares, estatuto sócio-económico ou as próprias áreas profissionais e suas condicionantes.

A família é o primeiro agente de socialização do indivíduo, tendo por isso um papel importante no desenvolvimento da carreira do jovem (Castaño López-Mesas, 1983; Clemente, 1996). A influência da família na escolha vocacional e na maturidade das atitudes de carreira dos adolescentes é sentida essencialmente através das suas próprias atitudes comportamentais face às questões vocacionais implicadas no processo de tomada de decisão do jovem (Bohoslavsky, 1998; Shertzer & Stone, 1981). Diferentes comportamentos de carreira parecem poder estar associados a condições de vida familiar distinta e valores diferentes, bem como com diferentes percursos académicos e profissionais dos pais (Pinto & Soares, 2001). O apoio emocional e económico que é dado por parte da família pode eventualmente permitir ao adolescente ter acesso a experiências de aprendizagem e a oportunidades de carreira que não conseguiria alcançar sem esta rede de apoio.

O grupo de pares poderá também influenciar de um modo mais directo o processo de desenvolvimento vocacional do sujeito. Como já foi referido, a adolescência é um período do ciclo de vida em que o grupo de pares vai assumir uma particular importância para o sujeito, podendo portanto ser um forte determinante do caminho vocacional escolhido pelo adolescente (Castaño López-Mesas, 1983).

Outro aspecto a considerar diz respeito ao meio sócio-económico, sendo que este pode ter um efeito directo e importante nos objectivos vocacionais do adolescente. Um dos factores vocacionais mais importantes que influencia a escolha vocacional é o grau de conformidade requerido pela sociedade. Alguns estudos relativos ao meio sócio-económico afirmam que pessoas de um nível sócio-económico mais baixo enfatizam

mais os aspectos económicos da carreira que pessoas de um nível mais elevado, as quais tendem a dar mais atenção à satisfação intrínseca obtida através do trabalho.

O valor atribuído às profissões é muitas vezes culturalmente e socialmente determinado. O prestígio é reconhecido como um factor importante da ocupação vocacional, sendo por isso um condicionante das escolhas de carreira dos jovens, bem como das suas aspirações (Shertzer & Stone, 1981). Em geral, são as profissões que assumem uma maior importância funcional, que requerem um nível mais elevado de aptidões e que proporcionam um nível mais elevado em termos económicos, as que geralmente alcançam um maior prestígio social. As preferências vocacionais dos jovens podem então ser determinadas num grau considerável pelo prestígio social inerente a certas profissões, na medida em que o melhor indicador do estatuto sócio-económico é, precisamente, o nível profissional alcançado (Castaño López-Mesas, 1983).

A disponibilidade de emprego na área preferencial e as barreiras sócio-culturais são outras variáveis culturais que vão ter uma influência mais próxima na escolha académica ou profissional do indivíduo. A escassa disponibilidade de emprego na área que o indivíduo pretende seleccionar, bem como os possíveis obstáculos que possam surgir a nível social e cultural podem actuar como inibidores de uma escolha preferencial e que vá de encontro aos seus interesses, por parte do sujeito.

Relativamente às variáveis contextuais que vão ter uma influência mais afastada no processo de escolha da carreira do sujeito, embora influenciem as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado, podemos referir as oportunidades para o desenvolvimento de capacidades, o processo de socialização cultural e de papéis de género e as oportunidades para experienciar diversas actividades de carreira. Estas variáveis vão ser elementos de relevo na formação dos interesses e das cognições sociais (Brown & Brooks, 2002).

## **CAPÍTULO 3 – O AUTO-CONHECIMENTO E O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO**

### **3.1. TOMADA DE DECISÃO DA CARREIRA**

Ao longo de toda a nossa vida somos constantemente confrontados com a necessidade de optarmos por determinados caminhos, de seguirmos determinados rumos, de tomarmos certas decisões, que afectarão de um modo mais ou menos significativo todo o nosso percurso. Enquanto que algumas das opções que tomamos no nosso dia-a-dia podem ser triviais e não afectar grandemente o nosso ciclo de vida, outras há que terão uma importância extremamente significativa em todo o nosso percurso. Mitchell e Krumboltz (1984, in Silva, 2004a) consideravam mesmo essas decisões como tendo “o poder de consumir os nossos dias e de assombrar as nossas noites” (p.350). Algumas pessoas têm extrema facilidade e à vontade para tomar determinadas decisões, enquanto que outras se vêem confrontadas com vários obstáculos que as conduzirão num percurso mais turbulento, até conseguirem optar pelo caminho que perspectivaram para si mesmas, e iniciar o seu percurso.

A escolha de uma carreira é um dos passos mais importantes no desenvolvimento vocacional dos estudantes, exercendo a sua influência em todo o seu desenvolvimento psicológico geral. A opção vocacional tomada pelos jovens irá delinear o início de uma nova fase das suas vivências académicas. Esta escolha de carreira vai também influenciar a sua qualidade de vida, no sentido em que estará intimamente ligada às suas necessidades, aos seus interesses, às suas aptidões e aos seus valores (Guay *et al.*, 2006).

A dada altura da sua vida, o estudante terá de realizar as suas opções vocacionais, e irá estar mais ou menos capacitado para optar por uma determinada decisão académica ou profissional, a qual terá repercussões significativas no seu ciclo e no seu contexto de vida.

Segundo Osipow, Carney & Barak (1979, in Teixeira & Gomes, 2005) a tomada de decisão de carreira pode ser definida como a capacidade e a competência que o jovem possui para optar por um determinado caminho, e por se conseguir comprometer com a sua escolha, que o conduzirá numa determinada direcção educacional ou vocacional.

O processo de tomada de decisão vocacional, ou seja, a opção do jovem por uma determinada área de estudos ou uma determinada ocupação tem sido uma temática amplamente estudada (Betz & Luzzo, 1996; Brown & Brooks, 2002; Crites, 1969; Holland, 1997; Sauermann, 2005; Sharf, 2006). Os principais estudos relativos a este tema salientam as características pessoais dos sujeitos e o leque de escolhas que os mesmos têm à sua disposição. Procuram também compreender se a escolha vocacional e o processo de tomada de decisão dos sujeitos são influenciados por algum tipo de ajustamento (Sauermann, 2005).

Segundo Super e Crites (1957, in Guichard & Huteau, 2001), o processo de tomada de decisão da carreira deve ser caracterizado pela informação acerca das características pessoais e situacionais, pela reflexão acerca das diferentes alternativas pelas quais se poderá optar, e pela antecipação das consequências que a escolha por um determinado caminho poderá ter em todo o seu percurso, quer académico quer pessoal. Este é portanto um processo contínuo e sequencial (Bisquerra Alzina, 1998) que não pode descurar as constantes informações novas que o sujeito vai adquirindo no seu

processo de desenvolvimento de carreira, e que o poderão levar a reafirmar a sua decisão ou a alterar essa mesma opção.

O processo de tomada de decisão era tradicionalmente visto como um processo essencialmente cognitivo e racional, não se dando uma particular importância ao papel dos factores afectivos na escolha vocacional. No entanto, hoje em dia os indicadores afectivos são tidos como extremamente importantes neste processo, podendo actuar quer como motivadores, quer como inibidores das opções vocacionais dos jovens (Gelatt, 1989, Phillips, 1992, in Paixão & Silva, 2001). A teoria da escolha vocacional de Holland (1997) veio impulsionar várias perspectivas, sendo por isso tida como uma das mais influentes no estudo desta temática.

Hoje em dia o processo de tomada de decisão vocacional é visto a partir de uma abordagem multidimensional, utilizando modelos que privilegiam a relação cognitivo-informacional e afectivo-motivacional, não descurando nunca a relação entre a pessoa e o seu contexto.

A escolha vocacional é portanto um processo complexo que atinge a sua máxima importância no período da adolescência, quando os jovens se vêem confrontados com a necessidade de optarem por um percurso académico ou profissional, e que se pode prolongar por um longo período de tempo. Este processo é percebido de formas diferentes de pessoa para pessoa, sendo que para alguns alunos esta fase poderá ser vista como sendo caracterizada por mudanças favoráveis, enquanto que outros irão percepcioná-la de um modo menos positivo. O facto de ter de lidar com a proximidade de uma situação de transição em termos vocacionais, a qual conduz sempre a novos desafios, pode trazer algumas situações de desadaptação ao aluno (Azevedo & Faria, 2006), principalmente se o mesmo não se sentir preparado para enfrentar com segurança e optimismo esta nova fase da sua vida.

### 3.1.1. A (IN)DECISÃO VOCACIONAL

Existem várias definições genéricas para o conceito de decisão vocacional, sendo que todas elas apontam para alguns indicadores comuns. Segundo Herr e Cramer (1992, p.164), as “decisões são conjunções entre o *eu* e o ambiente. As decisões são os testemunhos públicos que as pessoas fazem acerca da maneira como se vêem a si mesmas, as suas oportunidades e as relações entre ambas”.

Por sua vez, Crites (1969) definiu o conceito de escolha aplicando-o ao comportamento vocacional, como sendo algo que acontece através de uma resposta dada pelo sujeito à necessidade de optar por um caminho, a qual conduz a uma mudança observável do seu comportamento. Ou seja, quando o sujeito realiza uma escolha académica ou profissional, a qual terá por certo consequências no seu futuro, vai ocorrer uma mudança no seu modo de pensar e de agir. O sujeito toma uma decisão de carreira com o intuito de atingir certos objectivos.

Quando os sujeitos se vêem confrontados com a necessidade de realizar uma opção académica ou profissional (e neste caso, vamos ter como sujeitos jovens adolescentes, na medida em que essa é a faixa etária que pretendemos estudar) vão ter de lidar com o problema da escolha e, não raras, vezes, com o problema da indecisão. No momento em que lhes é pedido que optem por um rumo escolar ou profissional, nalguns casos os jovens ainda não se sentem preparados para o fazer.

Alguns estudantes são incapazes de tomar uma decisão sobre a carreira que pretendem seguir, embora nem todos os estudantes indecisos experimentam o mesmo tipo de indecisão (Guay *et al.*, 2006). Alguns não são capazes de optar porque ainda não se sentem prontos para tomar essa decisão, outros simplesmente porque não se concebem a desempenhar qualquer tipo de papel vocacional, ou porque, pelo contrário, se vêem a desempenhar uma ampla variedade de áreas profissionais, não conseguindo

então optar apenas por uma (Silva, 2004a). Pode também acontecer que os estudantes não consigam realizar a sua escolha devido a vários tipos de condicionantes externas, como possa ser o caso de perceberem a sua escolha profissional como estando fora do seu alcance (devido aos resultados escolares, por motivos familiares, por motivos sócio-económicos, entre outros). A escolha de um percurso académico ou profissional está então dependente de vários factores, que nem sempre são realistas ou baseados nas aspirações do estudante.

Segundo Crites (1969) a indecisão deve no entanto ser vista como uma fase normativa do comportamento vocacional, que nada deve ter de assustador. Pode mesmo surgir como um factor extremamente importante no impulsionamento do processo de exploração vocacional, na medida em que o nível de indecisão se relaciona diferencialmente com distintas dimensões do processo exploratório (Guichard & Huteau, 2001).

O que acontece quando os jovens se encontram indecisos é que ainda não conseguem optar por uma determinada opção de carreira, ou simplesmente não se consideram capazes de atingir os objectivos que se auto-propuseram sozinhos, e pelos seus próprios meios. A indecisão da carreira pode então ser definida como um problema do comportamento vocacional, caracterizado por uma incapacidade de definir objectivos específicos ou de saber a forma de os alcançar (Crites, 1969; Silva, 1997).

A indecisão face à escolha de carreira pode levar os estudantes a não conseguirem realizar um planeamento vocacional, ou a realizarem um planeamento inadequado, o que conduz não raras vezes a que optem por alternativas que não são as mais favoráveis e as mais indicadas para o seu futuro vocacional.

Nestes casos os estudantes podem pedir auxílio para a construção deste processo de tomada de decisão e de aquisição de competências (por exemplo, recorrer aos

Serviços de Psicologia e Orientação das suas escolas). Prestar auxílio aos jovens neste processo de tomada de decisão passa essencialmente por colocar à sua disposição a informação que necessitam, bem como alguns elementos que os auxiliem a reflectir sobre a decisão a tomar. Apesar deste auxílio, muitas vezes precioso, que o estudante poderá ter por parte de outros agentes, ele será sempre o elemento activo do seu próprio processo de escolha de carreira. A decisão vocacional vai constituir o objectivo vocacional que o sujeito pretende alcançar (Silva, 2004c).

Segundo Super (Bisquerra Alzina, 1998), qualquer decisão é composta por dois componentes: o *componente atitudinal*, que diz respeito ao facto do sujeito, ao tomar decisões, ter de mostrar interesse em querer fazê-lo, e estar implicado nessas mesmas decisões; e o *componente competencial*, que postula que o simples facto de se tomar decisões não é suficiente, e que é necessário dotar o sujeito das competências e destrezas necessárias para tal, na medida em que, ao longo de toda a sua vida, o sujeito será submetido a constantes aprendizagens que lhe permitam continuar a desenvolver este seu processo de tomada de decisão.

A exploração de si próprio e do meio que o rodeia são dois factores que estão interrelacionados, e que vão ter um papel fundamental no processo de tomada de decisão vocacional (Taveira, 1997, 2000).

### **3.1.2. EXPLORAÇÃO VOCACIONAL**

Há então dois factores que nunca poderão ser descurados aquando a construção do projecto de tomada de decisão: a exploração de si próprio e a exploração do meio. Estes dois factores encontram-se intimamente relacionados (Taveira, 1997, 2000). Para que o estudante consiga progredir no seu desenvolvimento vocacional e realizar uma escolha académica ou profissional que vá de encontro aos seus objectivos, não só deverá

passar por um processo de exploração de si mesmo (de auto-conhecimento, que aprofundaremos mais à frente), como também deve ter em conta que o conhecimento e a exploração do meio que o envolve (oportunidades de trabalho, meio sócio-económico, classe social, meio familiar, grupo de pares, entre outros) será uma mais valia para que consiga optar pelo melhor caminho a seguir.

Este processo de exploração vocacional está portanto intimamente ligado ao processo de tomada de decisão vocacional. Segundo Guichard & Huteau (2001), quando o sujeito coloca em prática os processos de exploração de si mesmo e do ambiente vai ampliar o conhecimento que detém acerca de si próprio, bem como o conhecimento acerca do meio em que está inserido. Se esta exploração for feita em condições favoráveis os sujeitos vão conseguir estabelecer projectos académicos e profissionais cada vez mais precisos, e cada vez mais de encontro às suas próprias ambições e aos objectivos que estabeleceram. Constroem um projecto de futuro cada vez mais congruente, estabelecendo também algumas estratégias que deverão utilizar para atingir as metas a que se propuseram.

Esta capacidade que o sujeito vai adquirindo para formular objectivos e para estabelecer planos ou projectos comportamentais de vida é, por sua vez, impulsionada por uma motivação acrescida, fruto da aproximação à concretização de um projecto futuro. Assim, e se o processo de exploração e decisão vocacional acontecer de um modo favorável, ao longo deste processo a motivação vai tendo um sentido ascensional (Silva, 2004c), contribuindo assim para um bom funcionamento geral da personalidade do sujeito. Na medida em que o jovem ainda valoriza pouco o trabalho, ainda que para alguns este possa já representar uma realidade próxima, podemos compreender que aquilo em que o estudante se vai centrar é essencialmente no estabelecimento de objectivos académicos imediatos. A orientação para o futuro aparece hoje como um

factor motivacional essencial para a progressão do ciclo decisional com que o estudante se vê confrontado (Paixão & Silva, 2001).

À medida que o sujeito se vai aproximando do momento em que terá de tomar uma decisão académica ou profissional, este processo de exploração do ambiente e de si mesmo vai-se acentuar. O sujeito sente uma cada vez maior necessidade de aprofundar o seu conhecimento quer relativamente a factores externos (informação acerca das possíveis carreiras, saídas profissionais, entre outros) quer relativamente a factores inerentes a si mesmo, enquanto estudante, enquanto pessoa (valores, interesses, aptidões, entre outros), de modo a reduzir uma dissonância que poderá acontecer após a sua tomada de decisão.

Será portanto necessário dotar o sujeito de competências que lhe permitam realizar esta exploração de si mesmo e do ambiente e, conseqüentemente, optar por um determinado rumo.

### **3.1.3. COMPETÊNCIAS E ESTILOS DE DECISÃO**

Na psicologia vocacional é feita uma distinção entre aquilo que o sujeito considera ou escolhe (o *conteúdo*), e o modo como são tomadas as decisões (*processo de escolha de carreira*) (Argyropoulou & Sidiropoulou, 2003). Relativamente a este último aspecto, vários autores propuseram alguns indicadores que consideram ser necessários para que o sujeito consiga optar por uma decisão favorável e consistente, que vá de encontro às suas expectativas e aos seus objectivos.

Crites (1969) considera que, no que respeita às condições necessárias para que o estudante consiga realizar de um modo favorável a sua escolha académica ou profissional, existem três indicadores que não podem ser descurados. O primeiro diz respeito ao *suprimento de escolhas*, e refere-se à necessidade de existirem duas ou mais

alternativas face às quais o sujeito possa optar. Se existir apenas uma, o sujeito não poderá exercer o seu direito de opção. O segundo indicador refere-se ao *incentivo para fazer a escolha*, e postula que, para tomar a sua decisão, o estudante tem de estar motivado para o fazer. Por fim, temos a *liberdade de escolha*, que faz referência ao facto do sujeito ter de dispor de liberdade para poder fazer a sua opção vocacional. No entanto, o facto dos três indicadores poderem estar presentes não é por si só uma garantia de que o sujeito consiga tomar a sua decisão de um modo seguro e determinado. Estes pontos apresentam-se apenas como facilitadores no processo de escolha vocacional (imprescindíveis, no entanto), e não como garantias para a realização de uma decisão facilitada e favorável.

Por sua vez, segundo Krumboltz e Hamel (1977, in Bisquerra Alzina, 1998), para que o sujeito consiga tomar uma decisão tem de seguir alguns passos. Deve primeiro definir o problema, procurando em seguida informação sobre as diferentes alternativas de resolução desse mesmo problema. Após estes primeiros passos, o sujeito deve procurar reflectir acerca da conveniência de cada uma das alternativas, para poder então eliminar as alternativas que não lhe convêm. Vai então assim conseguir seleccionar a opção mais adequada, e poder proceder à tomada de decisão.

Taylor e Betz (1983) propuseram também algumas competências que consideram ser necessárias para uma tomada de decisão conveniente. Baseados no modelo de maturidade da carreira de Crites (1969), os autores consideram que o processo de selecção é facilitado através de cinco processos de escolha da carreira: selecção de objectivos, informação profissional, resolução de problemas, planeamento e auto-avaliação.

Para tentar compreender qual o sistema que os adolescentes de facto utilizam à medida que vão delineando os seus objectivos e o seu processo de tomada de decisão,

Sprinthal e Collins (2003) procuram identificar, através do estudo de algumas investigações realizadas acerca desta temática, alguns estilos de tomada de decisão. Fazem então referência a três estilos de tomada de decisão, os quais são respeitantes àqueles que são considerados os sistemas mais comuns utilizados pelos estudantes para realizarem as suas escolhas. O resultado das investigações demonstra que as escolhas dos adolescentes são muitas vezes impulsivas ou feitas aleatoriamente, são complacentes ou orientadas pelos outros, ou são fruto de um planeamento racional ou de uma moratória deliberada.

Harren (1979), por sua vez, ao tentar categorizar estilos de tomada de decisão na carreira, identificou três categorias. A primeira diz respeito a um *estilo racional* e postula que, ao tomar uma decisão racional, o sujeito tem consciência de si mesmo e do seu ambiente, tendo também em conta as consequências que a escolha por si realizada poderá ter no seu futuro. A segunda categoria refere-se ao *estilo intuitivo* e, segundo a mesma, o foco da decisão do sujeito baseia-se na sua consciência emocional. Ao basear-se em factores emocionais o adolescente não vai pôr em causa outras alternativas, actuando essencialmente por intuição. Por fim, o *estilo dependente* postula que a decisão do sujeito tem por base as suas expectativas ou o conselho dos outros. A responsabilidade da sua escolha pode ser projectada nos outros, e não nele mesmo.

Como podemos então verificar, para poder realizar uma escolha consciente, não impulsiva, assente em pressupostos previamente analisados, fruto de uma reflexão pessoal, que vá de encontro às suas expectativas e aos seus objectivos, e tendo consequências favoráveis no seu futuro quer pessoal quer profissional, o estudante necessita essencialmente, além de informações sobre o mundo do trabalho, de informação acerca de si mesmo.

É nesta fase que o aluno necessita de criar e desenvolver capacidades e mecanismos que lhe permitam enfrentar com sucesso o processo de escolha vocacional e as adversidades que daí poderão advir (Azevedo & Faria, 2006), sendo o conhecimento de si mesmo uma condição de extrema importância para que o desenvolvimento destas estratégias aconteça de um modo favorável. A esse processo de exploração de si próprio dá-se o nome de *auto-conhecimento*.

### **3.2. AUTO-CONHECIMENTO**

Numa faixa etária em que os estudantes se deparam com a questão da formulação da sua identidade, o processo de auto-exploração aparece como algo fundamental no período adolescente, como algo que não pode ser descurado.

Nesta fase, os jovens, embora ainda continuem a sentir uma grande dependência do seu grupo de pares e uma necessidade de identificação com os elementos que fazem parte do seu mundo e das suas vivências, começam agora a querer distanciar-se um pouco dos mesmos. Inicia-se uma nova fase em que os adolescentes pretendem destacar-se e ser notados não apenas por serem parte de um grupo, mas também por aquilo que são enquanto pessoas únicas, singulares e especiais. Começa a haver uma consciencialização de uma identidade muito própria e diferente de todas as outras.

O adolescente inicia então uma procura (que poderá prolongar-se ao longo de todo o ciclo de vida) de si próprio. Deseja conhecer-se de um modo cada vez mais profundo, explorando os seus valores, interesses, aptidões, entre outros aspectos. Este auto-conhecimento será sempre uma mais valia quer na sua vida pessoal quer na sua vida profissional (Ribeiro, 2004). Só sabemos lidar com aquilo que conhecemos.

Se o jovem viver toda a sua adolescência preso pelos limites de um grupo de pares que não o deixa ser diferente, a dada altura da sua vida já não saberá agir de outra forma que não em conformidade com o grupo onde se integra. Já não saberá ser sozinho. Devemos ter em conta que, apesar do grupo de pares ser uma peça fundamental ao longo do período adolescente e, nomeadamente, na estruturação da personalidade dos sujeitos, é importante que estes se consigam distanciar o suficiente para conseguirem reflectir acerca de si mesmos.

É na identificação com determinados grupos, determinadas pessoas, determinados valores e ideologias, que o jovem começa a construir a sua identidade. É a partir desta identificação que o adolescente irá construir uma identidade autónoma, assente numa base pessoal e social (Fierro, 1990; Oliva, 2004).

A entrada nesta nova realidade pode conduzir o jovem à perda de algumas referências e à confusão de alguns conceitos. No entanto, torna-se então de extrema importância que, nesta fase da adolescência, rica em novos desafios, novas descobertas e novas conquistas, o jovem comece a construir uma personalidade autónoma.

Este processo de exploração e de formação da identidade encontra-se também intimamente relacionado com o percurso académico e/ou profissional do jovem.

Um conceito de si estabilizado e diferenciado e uma imagem positiva vão ser factores cruciais para que o adolescente consiga desenvolver um processo de construção, elaboração e selecção de opções vocacionais que apontem para um futuro profissional que vá de encontro às expectativas que criou previamente (Ribeiro, 2004). A opção vocacional implica um pensar acerca do futuro e daquilo que o sujeito pretende para a sua vida.

Se o adolescente tiver plena consciência de que as suas escolhas vocacionais dependem de si, da sua capacidade de se explorar e de explorar o ambiente que o rodeia, ou seja, se o adolescente procede a atribuições de controlo internas, então os seus níveis de motivação e de responsabilização para com o seu próprio futuro, consequência das decisões que terá de tomar, irão aumentar (Guichard & Huteau, 2001).

Ao deter um maior conhecimento de si mesmo, o sujeito terá por certo maiores possibilidades em ser bem sucedido face ao seu processo de escolha vocacional.

Se o estudante construir uma personalidade forte, com um elevado sentido de percepção de si mesmo, bem como uma identidade consolidada, tal constituirá a base e o sustento das suas escolhas vocacionais, determinantes para o seu ciclo de vida futuro.

O auto-conhecimento é um factor essencial para a construção de uma personalidade emocionalmente estável e segura. É importante que o sujeito consiga reconhecer as suas forças (qualidades e potencialidades), as suas fraquezas (vulnerabilidades e limitações), os seus pontos de interesse, as suas aptidões, os valores que preponderam na sua vida (os quais são também moldados pela família, grupo de pares, sociedade, entre outros), os seus princípios e as suas metas.

Ao (re)conhecer-se, o caminho a optar tornar-se-á por certo mais claro, e a confiança e segurança depositadas na sua prossecução serão mais sólidas e consistentes.

Os jovens que detêm um auto-conhecimento mais profundo tornam-se mais confiantes em si mesmos e nas suas capacidades, ficando também menos susceptíveis a possíveis obstáculos que poderão surgir no seu caminho, acabando assim por desenvolver competências que lhes permitirão estabelecer decisões e resoluções importantes para a sua vida futura (Fierro, 1990; Oliva, 2004).

A adolescência é portanto um período de auto-conhecimento, onde o jovem se vai questionar sobre quem é enquanto pessoa, e sobre aquilo que pretende vir a ser. Há uma reorganização da informação, com o intuito de lhe conferir um sentido que facilite este conhecimento de si mesmo.

Como já foi referido, para realizar uma boa escolha vocacional, não basta que o estudante detenha elevados conhecimentos acerca das possibilidades de carreiras e das diversas áreas e profissões pelas quais poderá optar. A informação profissional por si só não será suficiente para que consiga realizar uma decisão vocacional segura e auspiciosa. É essencial que seja também realizado um trabalho ao nível do conhecimento de si mesmo, que por certo irá minimizar as suas dúvidas, os seus medos e os seus receios, sentidos face a uma opção que há que tomar e que vai ser determinante em vários aspectos da sua existência.

Esta opção vai estar na base da construção de um projecto de vida e de carreira, e embora não tenha necessariamente de ser para toda a vida, deve sempre ser tomada a partir de uma reflexão e de uma pesquisa profissional e pessoal (Taveira, 2004).

Existem algumas variáveis, dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, que são de extrema relevância na construção do processo de tomada de decisão de carreira do estudante. Estas variáveis estão portanto intimamente ligadas à escolha que o sujeito realiza, condicionando todo o seu processo de tomada de decisão (Teixeira & Gomes, 2005).

Neste estudo iremos centrar-nos em quatro dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento inerentes ao próprio sujeito. Será dado um particular destaque às expectativas de auto-eficácia enquanto elementos determinantes no processo de tomada de decisão, procurando em seguida interligar esta dimensão com outras três dimensões: auto-conceito de competência, percepção de controlo e auto-estima.

## **CAPÍTULO 4 – DIMENSÕES SÓCIO-COGNITIVAS DO AUTO-CONHECIMENTO**

Aprender a conhecermo-nos é um processo que dura toda a vida, mas é no período adolescente que este processo de auto-conhecimento assume um papel mais determinante (Duclos, 2006). É com base neste auto-conhecimento que o jovem vai conseguir interiorizar o sentimento de valor pessoal, sentimento esse que será um elemento fundamental em vários momentos da sua vida.

Para além das crenças de auto-eficácia, existem também outras variáveis sócio-cognitivas do auto-conhecimento que vão exercer influência sobre a escolha vocacional e a tomada de decisão de carreira por parte dos estudantes.

São variáveis que estão presentes numa grande multiplicidade de circunstâncias, estando portanto associadas a este processo de tomada de decisão. Vamos neste estudo centrar-nos em três dessas mesmas variáveis, consideradas de uma importância extrema na compreensão da formulação e do desenvolvimento de todo o processo de tomada de decisão vocacional dos adolescentes: auto-conceito de competência, percepção de controlo e auto-estima.

No que se refere ao auto-conceito e à auto-estima, há que ter em conta que, embora a literatura não raras vezes aborde ambos os conceitos indiscriminadamente, são duas entidades psicológicas diferentes, mas interdependentes, relacionadas entre si.

Como veremos mais à frente, a auto-estima comporta uma componente mais afectiva e descontextualizada da avaliação que o sujeito realiza sobre si próprio (é uma avaliação daquilo que se é), enquanto que o auto-conceito se trata de um construto fundamentalmente cognitivo e contextualizado (é uma crença sobre aquilo que se é).

No entanto, segundo Bisquerra Alzina (1998), não podemos limitar o termo auto-estima a aspectos meramente avaliativos e afectivos, tal como não podemos limitar o termo auto-conceito apenas a aspectos descritivos de si mesmo. Isto na medida em que os aspectos avaliativos estão também integrados na noção de auto-conceito, tendo em conta que as dimensões descritivas e avaliativas do auto-conceito que referimos acima não são teóricas nem empiricamente separáveis.

Tanto a construção da auto-estima como a construção do auto-conceito de competência são influenciados por factores de ordem social (Hattie, 1992) na medida em que o sujeito vai utilizar padrões de avaliação que interiorizou na interacção com os outros, os quais lhe permitem avaliar o seu próprio desempenho. As auto-avaliações do sujeito baseiam-se sempre em comparações com grupos de referência. Ambas as dimensões são influenciadas pelas percepções que os outros devolvem face ao sujeito.

Para que o indivíduo possa enfrentar de um modo favorável o seu processo de tomada de decisão vocacional é então imprescindível que tome consciência das suas características pessoais (capacidades, competências, atitudes, interesses, valores, maturidade pessoal e vocacional, entre outras). Vai ser então necessário que o sujeito construa uma percepção acerca das suas características pessoais, de modo a que estas sejam congruentes com as suas preferências.

A opção que o sujeito irá tomar, a escolha vocacional ou profissional que irá realizar deve estar em conformidade com o projecto de vida que desenhou para si, bem como com a sua situação pessoal (Bisquerra Alzina, 1998). A pessoa tem de conhecer-se a si mesma para poder reflectir acerca da escolha de carreira, de modo a que a opção tomada seja a mais favorável e a que comporte mais garantias de ser bem sucedida.

Em seguida debruçar-nos-emos sobre cada uma destas dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento.

#### 4.1. AUTO-ESTIMA

A auto-estima é entendida como a soma dos juízos que uma pessoa tem acerca de si mesma. É uma das condutas psicológicas que tem maior influência na qualidade de vida das pessoas e na sua produtividade. Segundo Bisquerra Alzina (1998), a auto-estima é respeitante ao valor que a pessoa atribui às suas características pessoais, às suas competências e aos seus comportamentos, valor este que é entendido como a convicção pessoal sobre um determinado aspecto que parece ser melhor e mais adequado para a pessoa ou para a sociedade. Ao sentirmos um comprometimento em realizar este valor, vamos medir constantemente aquilo que somos.

Uma outra definição de auto-estima descreve o construto como sendo o modo como nos sentimos a respeito das nossas qualidades e potencialidades, ou mesmo da pessoa global que somos (Peixoto, 1999). De um ponto de vista geral, a auto-estima vai representar o que sentimos acerca de nós próprios. Para Tiba (1999, in Souza, 2002), é o sentimento que faz com que uma pessoa goste de si mesma, e aprecie e aprove as suas atitudes, sendo um dos mais importantes componentes do nosso comportamento.

Esta dimensão sócio-cognitiva do auto-conhecimento pode ser considerada como o resultado da avaliação e da valorização (positiva ou negativa) que a pessoa faz das suas qualidades, possuindo uma componente essencialmente avaliativa e afectiva.

Rosenberg (1985, in Azevedo & Faria, 2006) considera que um indivíduo com uma auto-estima elevada normalmente vai apresentar como características pessoais uma auto-aceitação elevada, um respeito por si próprio, uma valorização de si enquanto pessoa, e um gostar de si mesmo.

A auto-estima do sujeito evolui desde a infância até à idade adulta, sofrendo variações em função das interacções e da percepção de competência social. Pode

portanto desenvolver-se em qualquer idade, e varia consoante as fases da vida pelas quais o sujeito vai passar. A valorização que cada pessoa se atribui a si mesma é fundamental para que possa alcançar as metas a que se propõe durante as diferentes etapas da sua vida. A auto-estima da pessoa é bastante influenciada pelas suas pretensões, pelos seus objectivos de vida, e enriquece-se através das experiências vividas. Quanto mais alta for a auto-estima do sujeito, mais possibilidades terá de conseguir alcançar os seus objectivos no futuro.

Alguns estudos demonstram que crianças mais novas tendem a ter uma auto-estima mais elevada, na medida em que não têm ainda um forte sentido das suas capacidades. Com o passar dos anos vão-se tornando mais realistas, e tomando uma maior consciência das suas qualidades individuais e do seu valor.

No que respeita à adolescência, verifica-se que nos primeiros anos é usual os jovens possuírem uma boa auto-estima. No entanto, há medida que vão crescendo e se aproximam cada vez mais do confronto com determinados desafios que terão de enfrentar, vão sentindo uma maior insegurança e uma menor confiança face às suas capacidades para lidarem com estas tarefas (as quais, por certo, terão consequências no seu futuro). Na adolescência os jovens preferem a companhia do seu grupo de pares, grupo esse que vai desempenhar uma função determinante no desenvolvimento da auto-estima do sujeito. O grupo vai também constituir uma identidade onde o jovem pode estar, onde se sente integrado, e onde pode também desempenhar e ensaiar determinados papéis que o vão preparar para a vida adulta. O facto do adolescente estar integrado num grupo que vai ser determinante na construção da sua identidade, e onde se sente seguro, vai reforçar a sua auto-estima (Almeida, 2005). A adolescência é o período mais importante para a consolidação de uma auto-estima positiva.

A auto-estima possui uma estrutura unidimensional (Hattie, 1992). Devido a este facto, é menos permeável a variações do que as diferentes dimensões do auto-conceito. É determinada pelo sucesso na realização de uma tarefa ou pelo alcançar de objectivos tidos como importantes.

São vários os processos que contribuem para a formação da auto-estima, entre os quais a valorização recebida por outros significantes para a pessoa, as comparações que o sujeito realiza face a estes, as experiências de sucesso ou de fracasso, a forma como o sujeito avalia as suas realizações e os resultados alcançados, entre outros.

Como já foi referido, a auto-estima vai modificar-se e desenvolver-se segundo um processo integrado e contínuo à medida que as experiências de vida do sujeito se vão sucedendo, e que a sua personalidade se vai desenvolvendo. Ao longo destas experiências a auto-estima pode então modificar-se, podendo ter progressões ou regressões temporárias (Duclos, 2006).

Sujeitos com uma auto-estima mais elevada vão ter atitudes mais favoráveis e comportamentos mais adequados face às tarefas com que se deparam. Para que esta auto-estima seja elevada, os estudantes devem atribuir os seus sucessos não a factores externos, como a sorte ou a ajuda por parte de outros, mas sim às suas próprias competências. Estes estudantes vão valorizar-se mais enquanto seres humanos, e vão sentir-se mais competentes e com mais e melhores capacidades para enfrentar os desafios que lhes vão sendo apresentados.

O estudante com uma auto-estima elevada vai então encarar as suas tarefas com um maior entusiasmo e motivação, e ao reflectir sobre si mesmo consegue desenvolver expectativas mais positivas em relação aos seus desempenhos, às suas tomadas de decisão, e aos seus resultados.

Sheehan (1998, p.11) vai estabelecer a comparação entre uma pessoa com uma elevada auto-estima e uma pessoa com uma baixa auto-estima, do seguinte modo: a primeira “parece muito confiante e satisfeita consigo própria. Aproveita as suas capacidades ao máximo e mostra-se apaixonada pela vida. Possui uma visão positiva acerca do que tem para oferecer aos outros e obtém daqueles que a rodeiam um respeito sólido. Acredita ter direito ao amor, à felicidade e a relações que a façam sentir-se realizada”. No que respeita à pessoa com uma baixa auto-estima, esta “considera-se inútil e tem dificuldades em aceitar a hipótese de poder ser amada de algum modo. É frequente aperceber-se de que é maltratada nas relações que mantém. Não acredita merecer melhor. É-lhe muito difícil ter qualquer perspectiva em relação ao futuro”.

No entanto, há que ter em conta que o facto de um sujeito possuir uma elevada auto-estima não significa que se considere perfeito ou mais capaz que os outros. Apenas significa que se estima, que se valoriza, e que reconhece contudo as suas limitações e os aspectos onde necessita melhorar (Peixoto, 1999). A auto-estima tem de pressupor um juízo tão realista quanto possível, e se a pessoa se considerar um ser perfeito, então este não será o juízo realista que se pretende.

Os indivíduos com uma elevada auto-estima tornam-se mais compreensivos para consigo e para com os outros, possuem um maior esclarecimento face aos seus objectivos presentes e futuros, têm um maior domínio sobre a própria vida, entre tantas outras características que podem ser tidas como vantagens (Sheehan, 1998) de uma auto-estima elevada. Por sua vez, sujeitos com uma baixa auto-estima terão grandes dificuldades a diversos níveis, um dos quais respeitante ao processo de tomada de decisões. O ter de tomar uma decisão pode ser algo bastante problemático para alguém com uma fraca auto-estima, devido à pouca consideração que estes indivíduos têm por si mesmos.

Tal como acontece com o auto-conceito, também a construção da auto-estima vai ser influenciada por aspectos de ordem social, que levam a que a pessoa se julgue a si mesma tendo em conta o modo como os outros a julgam.

Moreira (2004) refere que o domínio familiar, profissional, social, entre outros, vai influenciar a percepção da auto-estima do sujeito, sendo que esta, por sua vez, também irá afectar o desempenho e o desenvolvimento do sujeito nestes mesmos domínios.

A auto-estima parece estar dependente do maior ou menor suporte social de que o sujeito dispõe (Harter, 1990, in Peixoto, 1998). Um fraco suporte social conduz a baixo níveis de auto-estima, enquanto que níveis superiores de suporte social levam a valores elevados de auto-estima. Este suporte pode ser fornecido pela família, pelo grupo de pares, ou por outros elementos que sejam significativos para o sujeito.

A família vai ter impacto na formação da auto-estima do adolescente, na medida em que as representações que os membros da família fazem acerca do jovem vão estar relacionadas com as representações que ele faz de si mesmo (Peixoto, 2004). Os sentimentos de valor e de competência que o sujeito experimenta contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva.

Segundo Oosterwegel & Oppenheimer (1993, in Peixoto 1998), pode estabelecer-se uma relação entre auto-estima e auto-conceito através da distância entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal. Ou seja, através da discrepância entre o modo real como o sujeito se avalia e se percebe, e as aspirações que ele gostaria de alcançar. Em áreas importantes para o sujeito o auto-conceito vai influenciar de grande modo a auto-estima, enquanto que em áreas pouco relevantes para o sujeito esta percepção de competência terá pouco ou nenhum significado.

A auto-estima é então um conjunto de crenças e de atitudes que nos permitem enfrentar a realidade com que nos deparamos (Duclos, 2006), que está relacionado com a avaliação global que o sujeito faz das suas qualidades, e que vai desempenhar um papel extremamente importante no processo de escolha vocacional do estudante.

Alguns estudos demonstram (Azevedo & Faria, 2006) que estas dimensões, e nomeadamente, o auto-conceito e a auto-estima, vão sofrer mudanças importantes no período de transição adolescente, podendo sofrer alguma instabilidade, influenciando e sendo influenciadas pelo desenvolvimento psicológico global do indivíduo.

#### **4.2. PERCEPÇÃO DE CONTROLO**

Outra das dimensões sócio-cognitivas inerentes ao auto-conhecimento é a percepção de controlo. Este construto foi aceite por diversos autores e definido como a compreensão que a pessoa tem acerca das causas dos seus resultados, de sucesso e insucesso (Connell, 1985). Foca portanto a compreensão e julgamento que a pessoa faz sobre as causas dos seus resultados.

Skinner (1995, in Almeida, 2005) refere que o controlo percebido está associado a um conjunto de crenças interrelacionadas, as quais estão organizadas em torno de interpretações de interações anteriores em domínios específicos. Os sujeitos vão elaborar estas crenças ao longo das sucessivas interações que experimentam com o meio social e físico em que estão inseridos. Vão procurar causas para os acontecimentos, as quais resultam de uma construção cognitiva por parte do sujeito, permitindo-lhe assim compreender esses mesmos acontecimentos, e prever comportamentos futuros (Fontaine, 1986, in Azevedo & Faria, 2006).

O sujeito vai produzir ou evitar os acontecimentos que o rodeiam de acordo com a sua noção subjectiva da possibilidade de controlar ou não esses mesmos acontecimentos. Todos os indivíduos têm uma capacidade inata de se sentirem capazes e eficazes aquando a sua relação com os elementos com que vão interagir. Há um desejo de eficácia, de ser competente, de conseguir dominar e controlar.

É então com base nestas crenças de controlo que vai ser determinado o envolvimento, a persistência e o comprometimento do sujeito face à realização das tarefas em que vai estar implicado. As crenças relacionadas com a percepção de controlo vão permitir mediar as acções do indivíduo dirigidas para um determinado objectivo que pretende alcançar (Cabrita & Melo, 2006).

Connell (1985) foi estudar a percepção de controlo em crianças, e considerou três dimensões importantes: o desconhecimento das causas dos resultados, a atribuição a si mesmo dos resultados que se obtiveram, e a atribuição a outras pessoas ou a outros factores desses mesmos resultados.

O autor afirma então que quando os sujeitos não conhecem as razões que conduziram a determinados resultados, tendem a caracterizar essas razões por motivos que estão fora do seu controlo, como por exemplo, a sorte. Quando um reforço é então percebido pelo sujeito como tendo sido seguido a uma acção sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, é normalmente percebido como o resultado de sorte, do acaso, do destino, estando assim sob o controlo do poder de outros, ou ainda como imprevisível, dada a grande complexidade das forças que o envolvem. Quando tal acontece, e um acontecimento é interpretado deste modo pela pessoa, diz-se então que esta possui uma crença de controlo externo (atribuição externa).

Por outro lado, se os sujeitos conseguem compreender que os seus resultados e o acontecimento são contingentes ao seu próprio comportamento, tal significa que a sua percepção de controlo é interna. Associam então esses mesmos resultados, por exemplo, ao seu desempenho, esforço e persistência na realização da tarefa ou da actividade (atribuição interna).

Ou seja, enquanto que a percepção de controlo interna se refere à percepção de controlo que a pessoa tem sobre o resultado da situação, percebendo-a como sendo resultante das suas próprias acções, a percepção de controlo externa refere-se à percepção da falta de controlo que a pessoa sente poder exercer sobre a situação, ou de que os resultados e as causas não dependem do seu próprio comportamento, havendo por isso uma tendência para os perceber como resultantes de factores externos.

Segundo Rotter (1966), os sujeitos podem ser classificados ao longo de um *continuum* que vai desde uma internalidade extrema a uma externalidade extrema. Assim sendo, os sujeitos predominantemente internos tendem para a categorização das situações em função das suas próprias competências, as quais são controladas por eles, enquanto que os predominantemente externos tendem a categorizar as situações como estando fora do seu controlo. Existem algumas pessoas que se situam entre os dois extremos, e que vão assim formar uma distribuição contínua de crenças de percepção de controlo.

Alguns modelos teóricos referem que os esforços para atingir determinado objectivo dependem, em parte, da percepção de controlo sobre esse objectivo. Para ser bem sucedida, a pessoa deve acreditar nas suas competências, mas também estar segura de que pode controlar e dirigir as suas actividades (Cabrita & Melo, 2006; Sá, 2002). Ou seja, a pessoa deve estar convicta de que é, de certo modo, responsável pelos seus resultados, quer eles sejam pautados pelo sucesso, quer sejam pautados pelo insucesso.

Estas percepções de auto-controlo estão portanto muito ligadas à motivação do sujeito. Ou seja, se a pessoa não valorizar a actividade que está a realizar, se sentir que o seu esforço não está relacionado com esses mesmos resultados, isto poderá conduzir a uma desmotivação por parte do sujeito (Sá, 2002; Silva & Sá, 1993). Esta variável pode então ser considerada também como uma variável motivacional.

Segundo Stipek e McIver (1989, in Almeida, 2005), podem verificar-se algumas diferenças em termos da percepção de controlo consoante a idade do sujeito. Os autores referem que a percepção de controlo desconhecido diminui com a idade, na medida em que sujeitos mais novos têm uma tendência para uma auto-avaliação demasiado optimista. Há medida que avançam na idade vão percebendo que são eles próprios, muitas vezes, os responsáveis pelos seus sucessos e pelos seus fracassos.

Também a dimensão do auto-conceito se encontra relacionada com a percepção de controlo, na medida em que, a nível escolar, estudantes com baixo auto-conceito atribuem normalmente os seus sucessos a factores externos, e os seus insucessos a causas estáveis, como a falta de capacidade. Isto conduz a uma diminuição na motivação do sujeito, tendo em conta que ao atribuir os seus bons resultados a causas externas ao invés de causas internas, e os seus maus resultados a causas estáveis que ele não pode alterar, tal poderá conduzir a um desinvestimento da sua parte, visto que os resultados estão fora do seu controlo. O mesmo se poderá aplicar a crianças com uma baixa auto-estima.

Alguns estudos demonstraram que existe uma relação entre o desajustamento psicológico dos sujeitos e a sua percepção de controlo (Gomez, 1998, in Almeida, 2005), o que conduz a que as crenças de percepção de controlo sejam uma das variáveis que se tem revelado mais consistentemente relacionada com os diferentes indicadores de um melhor ajustamento psicológico nos adolescentes.

A percepção de controlo é então uma variável que vai ter consequências importantes noutras dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, como é o caso do auto-conceito e da auto-estima, devendo ser avaliada como um construto multidimensional.

#### **4.3. AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

O auto-conceito é tido como a representação que o sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores, e vai-se modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo (Hattie, 1992).

Refere-se a um vasto conjunto de representações mentais (representações essas que incluem conceitos, imagens e juízos) que o sujeito possui acerca de si mesmo, e que vão incorporar os distintos aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais.

Segundo Rosenberg (1979, in Azevedo & Faria, 2006), podem distinguir-se três tipos de auto-conceito: a forma como a pessoa se vê, a forma como a pessoa gostaria de se ver, e a forma como a pessoa se apresenta aos outros.

Não é portanto um conceito simples, mas sim um conjunto de conceitos, ideias, sentimentos e atitudes que cada pessoa tem face a si próprio. A importância do auto-conceito prende-se com a capacidade que o sujeito possui de prever e perceber os seus próprios comportamentos em domínios de relação (Faria & Lima Santos, 2001).

Segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976, in Azevedo & Faria, 2006), as principais características do auto-conceito podem conjugar-se em sete aspectos principais. Os autores consideram então que o auto-conceito é uma dimensão organizada e estruturada (o sujeito atribui um sentido às suas experiências, após sintetizá-las e estruturá-las), multidimensional (as experiências do sujeito vão organizar-se em determinados aspectos), hierárquica (o auto-conceito é composto por uma

dimensão geral e por conceitos específicos), estável (essencialmente no topo da hierarquia), desenvolvimental (ao longo do seu desenvolvimento, o sujeito passa a utilizar os conceitos mais específicos, e não tanto a dimensão geral), avaliativo (o sujeito avalia-se a si próprio nas diferentes situações), e diferenciável (distinto de outros construtos).

Em suma, considera-se então que o auto-conceito é composto por uma estrutura essencialmente multifacetada e hierárquica, o que leva a que primeiro tenhamos uma visão geral do próprio (auto-conceito geral), a qual vai ser composta por conceitos específicos de segundo nível. Estes vão ser constituídos por concepções mais específicas sobre a pessoa, as quais se baseiam em experiências passadas. Estes conceitos específicos de segundo nível podem também eles subdividir-se em conceitos ainda mais específicos.

Esta estrutura hierárquica do auto-conceito é mais forte no início adolescência, na medida em os adolescentes por regra vão integrar os vários aspectos do auto-conceito no auto-conceito geral. Após esse período, o que acontece é que os auto-conceitos específicos já não estarão necessariamente ligados ao auto-conceito geral, havendo uma maior separação entre os mesmos. O auto-conceito vai portanto evoluir no sentido de uma maior especificidade.

É importante ter então em conta que o auto-conceito possui uma estrutura multidimensional, na medida em que o sujeito vai evoluir em vários contextos, vai ter de desempenhar múltiplas tarefas, o que conduz a uma elaboração por parte do mesmo acerca dos seus desempenhos aquando essas situações.

Segundo Bisquerria Alzina (1998) o auto-conceito é uma parte fundamental da personalidade, sendo a chave para um bom funcionamento pessoal, social e profissional.

Comporta juízos descritivos sobre si mesmo e juízos avaliativos de auto-valoração, os quais compõem a auto-estima.

Auto-conceito é auto-conhecimento, e vai englobar operações e esquemas cognitivos, que incluem auto-percepções, juízos descritivos e avaliativos, entre outros. Segundo alguns autores, as competências cognitivas são apresentadas como os aspectos mais representativos das competências dos indivíduos (Faria & Lima Santos, 2001).

A clareza do auto-conceito está relacionado com o quanto as crenças que o indivíduo tem sobre si mesmo (os seus atributos pessoais percebidos) são claramente definidas, consistentes e estáveis no tempo (Teixeira & Gomes, 2005). Para que o indivíduo consiga realizar escolhas e definir planos que sejam congruentes com os seus interesses e com os objectivos que pretende alcançar, é necessário que tenha uma imagem clara de si mesmo.

Super (1963) considera processos como a auto-diferenciação, o desempenho de papéis e a exploração como condutores do desenvolvimento do auto-conceito. As interacções com o contexto exterior (família, escola, grupo de pares, entre outros.) vão também influenciar o desenvolvimento do auto-conceito.

Por sua vez, o auto-conceito de competência é entendido como um aspecto central para a compreensão do desenvolvimento dos projectos vocacionais e profissionais por parte do adolescente (Gottfredson, 1981). Está relacionado com o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nas diferentes tarefas e contextos em que se envolve (Peixoto, 1998).

O auto-conceito de competência é então percebido como uma variável preditiva do sucesso escolar e da capacidade de integração e adaptação dos jovens a vários contextos de existência (Faria & Lima Santos, 2001), mas também, e é esse mesmo

factor que se torna relevante para o presente estudo, como um factor de influência no processo de escolha vocacional do estudante.

É durante o período adolescente que os jovens começam a integrar as escolhas profissionais, entre outros aspectos, no seu auto-conceito de competência, num processo paralelo de identificação pessoal.

Segundo Super (1976), e referente às tarefas do desenvolvimento por si consideradas, na adolescência os jovens devem conseguir tomar consciência acerca de determinantes pessoais e situacionais, ou seja, devem possuir um conhecimento adequado das suas capacidades, dos seus interesses, dos seus valores. Isto vai facilitar-lhes o desenvolvimento de atitudes favoráveis à planificação da sua carreira e de projectos futuros, mediante o conhecimento que possuem acerca de si mesmos e das suas características pessoais.

Um dos aspectos que pode caracterizar esta fase da adolescência é o facto de este ser um período onde a preponderância do grupo de pares aumenta, e onde há uma diminuição da influência da família, na medida em que o adolescente começa uma procura pela sua própria identidade. No entanto, tanto as avaliações que o grupo de pares faz acerca do adolescente, como aquelas que são feitas pela sua família vão estar relacionadas com esta representação de competência que o sujeito constrói acerca de si mesmo. Os adolescentes apreciam as reacções verbais e não verbais das pessoas significativas para fazerem julgamento.

Tanto as relações familiares como as relações sociais surgem associadas a esta concepção de si mesmo, provocando um incremento nas dimensões sociais do auto-conceito (Peixoto, 2004). Ou seja, uma melhor qualidade de relacionamento familiar e de relacionamento com os pares e com pessoas que o sujeito percepção como sendo

significativas para si, e na medida em que, como já foi referido, o auto-conceito tem uma forte dimensão social, pode conduzir a um conceito de competência mais positivo.

Isto mostra-nos então que o auto-conceito de competência é construído com base numa forte influência de factores familiares e sociais. Esta construção é demonstrada através de vários estudos que foram precisamente encontrar uma relação significativa entre as auto-avaliações dos sujeitos e as avaliações que lhes eram feitas através de pessoas que eram para si significativas (Eccles, 1993, in Peixoto, 1998).

Os adolescentes têm então por hábito comparar o seu comportamento, as suas habilidades e competências com os de outras pessoas, bem como com os padrões que assumem como desejáveis (Bisquerra Alzina, 1998).

O contacto com diversos grupos sociais possibilita a construção do auto-conceito do sujeito. O auto-conceito que terá de si vai depender muito do modo como os outros o percebem e avaliam. O auto-conceito e a visão que o mundo que o rodeia tem de si vão fazer o sujeito acreditar numa determinada imagem de si mesmo.

O desenvolvimento do auto-conceito vai portanto ser influenciado pelos pais, por outros membros da família, amigos, colegas professores, entre outros. Consoante a idade do sujeito, a influência de uns ou de outros vai ser maior ou menor. No período adolescente, o grupo de pares é sempre uma influência marcante e determinante não apenas para o desenvolvimento do auto-conceito do sujeito, mas também para todo o seu desenvolvimento psicológico global.

Através de alguns estudos verificou-se que sujeitos com um auto-conceito de competência elevado parecem ser capazes de avaliar melhor as suas capacidades, sendo assim mais capazes de as reconhecer e utilizar. Isto permite que obtenham melhores resultados, bem como comportamentos mais adequados e mais adaptados aos vários contextos onde interagem (Man & Herbal, 1989, in Faria & Lima Santos, 2001).

## **CAPÍTULO 5 – A AUTO-EFICÁCIA PARA A TOMADA DE DECISÃO NA CARREIRA**

Segundo Kirsch (1995, in Faria & Simões, 2002), a auto-eficácia tem uma história curta, mas um longo passado nas suas costas. A teoria da auto-eficácia deriva de outras teorias ligadas à eficácia pessoal e à sua influência no desenvolvimento psicológico do sujeito.

As investigações que se têm realizado acerca do construto de auto-eficácia recaem essencialmente sobre três áreas principais (Faria & Simões, 2002). Uma delas diz respeito à relação existente entre a auto-eficácia dos professores, os seus métodos de ensino, e o aproveitamento escolar dos alunos. Uma segunda área recai sobre o estudo das relações entre as crenças de auto-eficácia dos alunos e os seus desempenhos académicos, considerando também outras variáveis emocionais, como é o caso das crenças pessoais e das atribuições causais. Por fim, uma última área de investigação procura centra-se essencialmente no relacionamento existente entre as crenças de auto-eficácia e as escolhas de carreira dos jovens. É sobre esta última linha de investigação que nos vamos debruçar.

A investigação tem demonstrado que os projectos vocacionais vão ser influenciados de um modo bastante significativo pelas crenças de auto-eficácia (Carmo & Teixeira, 2003). Diversas linhas de investigação revelam que as crenças de eficácia exercem um impacto considerável no desenvolvimento humano, sendo que os vários processos psicológicos através dos quais as crenças de auto-eficácia exercem a sua influência estão intimamente ligados ao desenvolvimento de competências cognitivas (Bandura, 1992, 1995, in Bandura *et al.*, 1996).

A teoria da auto-eficácia e a sua adaptação aos comportamentos vocacionais e, nomeadamente, ao processo de tomada de decisão na carreira, tem sido portanto nas últimas décadas objecto de estudo de várias investigações. No contexto escolar, as crenças de auto-eficácia dos alunos são tidas como um dos factores principais de influência do modo como o estudante percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan, 1992, in Sisto, Oliveira & Fini, 2000).

Segundo Lent e Hackett (1987), relacionar as crenças e expectativas de auto-eficácia com aspectos inerentes ao desenvolvimento vocacional vai ajudar a compreender a importância que experiências de aprendizagem precoces vão ter aquando o momento da tomada de decisão académica ou profissional por parte do sujeito.

A adolescência é uma fase de transição, uma fase de mudança, onde os jovens vão ser confrontados com uma multiplicidade de tarefas e desafios por resolver. Para que consigam ter comportamentos que conduzam ao sucesso, será necessário assumirem um sentido de responsabilidade por si mesmos, e adquirirem novas competências e habilidades, para que possam então lidar de um modo conveniente com as mudanças normativas típicas do período que atravessam. Cabe ao adolescente administrar eficazmente a sua vida, de modo a conseguir optar, quando tal lhe for requerido, por um caminho que vá de encontro às suas aspirações pessoais.

Ao ter de lidar com este período de transição, em que deixará de ser criança para passar a assumir o papel de jovem adulto, o adolescente vai enfrentar mudanças e transformações que lhe são impostas pelo exterior, bem como alterações que se vão processar interiormente, enquanto ser individual, e enquanto ser social. Segundo Bandura (1994), os jovens vão ter de administrar do melhor modo possível os principais papéis transitivos, quer biológicos, quer educativos, quer sociais. Ao lidar com sucesso

com as tarefas que se lhes deparam ao longo deste período adolescente, os jovens vão fortalecer as suas crenças e as suas expectativas de auto-eficácia.

A forma como os jovens vão desenvolver as suas expectativas de auto-eficácia pessoal ao longo do período adolescente vai ser sem dúvida um elemento extremamente importante na formação das suas decisões de carreira e na opção por um determinado percurso académico ou profissional.

### **5.1. O CONCEITO DE AUTO-EFICÁCIA**

A teoria da auto-eficácia tem dado origem a várias investigações, as quais permitiram aumentar a nossa compreensão acerca do papel que estas crenças desempenham no desenvolvimento psicológico global do indivíduo, nomeadamente, do modo como as expectativas de auto-eficácia do adolescente vão influenciar o seu desenvolvimento vocacional e, de um modo mais específico, o seu processo de tomada de decisão na carreira.

Super (1990) considerava que o construto de auto-eficácia se constitui como o “cimento” do processo de tomada de decisão da carreira, na medida em que se prende com questões de bem-estar emocional, social e de sucesso académico. Foram vários os conceitos de auto-eficácia utilizados na literatura, na tentativa de compreensão do construto. Albert Bandura (1986) foi um dos autores pioneiros a introduzir o conceito de auto-eficácia.

Bandura (1977, p.3) definiu a auto-eficácia como “as crenças nas capacidades da pessoa para organizar e executar os cursos de acção requeridos para produzir determinadas realizações”. Mais recentemente, (Bandura, 1986, p.391) o autor considerou o construto como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir um certo grau de performance”. Este conceito

de auto-eficácia pode ser compreendido como sendo constituído por crenças, percepções e expectativas que a pessoa tem acerca da sua capacidade para realizar uma actividade ou tarefa particular, num determinado contexto, com o objectivo de alcançar determinados resultados (Pina Neves & Faria, 2006).

O sentimento de auto-eficácia reporta-se a uma apreciação feita pelos sujeitos acerca da sua capacidade para realizarem ou não determinadas tarefas. Vão ser as expectativas de auto-eficácia que vão determinar se o indivíduo inicia ou não um determinado comportamento, determinando também a quantidade de esforço que o mesmo despense na tarefa, bem como a sua persistência face a possíveis obstáculos com os quais possa vir a ser confrontado. As crenças de auto-eficácia têm então sido assumidas como um bom preditor do comportamento (Gaskill & Hoy, 2002).

A auto-eficácia vai influenciar vários aspectos do comportamento do sujeito, aspectos esses que se apresentam como fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Segundo Bandura (1977) esta dimensão está inserida numa acção pessoal e colectiva que em conjunto com outros factores cognitivos vai influenciar a regulação e o bem-estar do indivíduo, actuando então sobre o modo dos indivíduos pensarem, sentirem e actuarem.

Existem quatro processos psicológicos principais através dos quais as expectativas de auto-eficácia afectam o funcionamento humano (Bandura, 1977, 1993), influenciando portanto o comportamento e o desempenho do sujeito. Estas dimensões, as quais vão portanto ser influenciadas pelo sentimento de auto-eficácia da pessoa, são: os processos cognitivos, os processos motivacionais, os processos afectivos e os processos de selecção.

As crenças de auto-eficácia vão exercer influências sobre os *processos cognitivos* da pessoa na medida em que a função do pensamento vai permitir ao

indivíduo prever consequências e controlar os seus comportamentos. Para que a pessoa se consiga manter orientada para a tarefa é necessário um forte sentido de auto-eficácia. Se as crenças de auto-eficácia foram baixas dificilmente o indivíduo conseguirá realizar a actividade de um modo favorável, pois irá antecipar desde cedo um desempenho negativo. Se as suas crenças de auto-eficácia forem fortes, então a pessoa vai estabelecer para si objectivos mais desafiantes e comprometer-se com eles, na crença de que os seus resultados serão de sucesso.

Por sua vez as crenças de auto-eficácia vão também influenciar os *processos motivacionais* da pessoa. Como já vimos, as pessoas vão estabelecer metas para si mesmas de acordo com a crença acerca do que se julgam capazes de executar com êxito. Logo, se a pessoa conseguir superar determinadas metas desafiadoras que colocou, isto vai aumentar a sua motivação e, consequentemente, o seu sentimento de competência. Se os níveis de motivação dos sujeitos forem positivos então estes irão criar incentivos para persistir nos seus desempenhos (auto-motivação), até conseguirem atingir os objectivos pretendidos.

Os *processos afectivos* da pessoa vão também eles ser afectados pela sua capacidade de auto-eficácia. Um sentimento de competência elevado, fruto da crença das pessoas de que possuem competências e habilidades para desempenhar determinada actividade, afasta pensamentos perturbadores e ameaçadores. Por outro lado, se a pessoa não se sentir segura das suas capacidades, se sentir uma ineficácia social, isto vai conduzir a um mal-estar psicológico, a elevados níveis de ansiedade, de stress e de tensão, e a uma maior vulnerabilidade (Bandura, 1994).

Por último, as crenças de auto-eficácia vão também desempenhar um papel importante nos *processos de selecção*. As escolhas das pessoas vão ser moldadas pelo seu sentimento de competência. Se a pessoa possui um fraco sentido de auto-eficácia

face a determinada actividade, então tende a evitá-la por não se sentir com capacidades para a realizar. Vai então estabelecer para si objectivos menos desafiadores, optando por actividades face às quais considera conseguir exercer o seu controlo. Estas escolhas acabam por determinar o curso de vida das pessoas.

Um dos campos onde têm predominado os estudos acerca das crenças de auto-eficácia é o campo educacional. As investigações têm demonstrado que as crenças dos estudantes acerca das suas capacidades para desempenharem tarefas académicas com sucesso vai influenciar o seu desempenho, constituindo-se também como importantes preditores das formas de motivação dos alunos, da persistência e do esforço que estes investem no desempenho das tarefas, e das actividades que optam por realizar (Zimmerman, 2000).

Quando mais fortes forem as crenças dos estudantes acerca da sua eficácia, mais opções ocupacionais vão considerar como possíveis de seguir, maior será o interesse depositado nas mesmas, melhor se prepararão para diferentes carreiras, e maior será a sua persistência e o seu sucesso ao longo do percurso educativo (Betz & Hackett, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994). Ou seja, quanto mais elevado, mais forte e mais consistente for este sentimento de auto-eficácia, quanto mais positivas forem as crenças e as percepções do sujeito de que consegue realizar de um modo favorável determinado tipo de tarefa, maior será o nível de esforço e de persistência que colocará no seu desempenho (Linnenbrink & Pintrich, in Paixão, 2004).

Pessoas com um forte sentido de eficácia encaram tarefas difíceis como desafios para serem superados e não como ameaças a serem evitadas. Estabelecem objectivos desafiadores e mantêm um forte compromisso para com eles, e aproximam-se de situações ameaçadoras com a segurança de que conseguem exercer controlo sobre elas. Isto vai reduzir o stress, bem como a vulnerabilidade à depressão (Bandura, 1993).

As pessoas conduzem então o seu comportamento com base nas suas crenças de eficácia pessoal, sendo que a auto-eficácia vai ser influenciada pelas experiências de sucesso ou insucesso que a pessoa tem ao longo da sua vida.

A eficácia do sujeito está relacionada não com a quantidade de competências que a pessoa possui para realizar determinada tarefa, mas sim com a crença que a pessoa tem de conseguir ou não realizar a essa mesma tarefa. Com as suas convicções de que possui ou não capacidades para realizar os comportamentos que lhe são exigidos, de modo a atingir os resultados pretendidos. Assim, a motivação do sujeito para realizar a actividade depende então do grau de positividade da percepção da pessoa acerca das suas capacidades para o fazer.

A auto-eficácia é portanto uma variável psicológica distinta que vai além dos próprios conhecimentos específicos que a pessoa detém, das suas competências e habilidades, ou das experiências que teve relativamente a práticas anteriores (Sisto, Oliveira & Fini, 2000).

Esta dimensão foi e continua a ser alvo de inúmeras investigações, sendo que uma das principais áreas de estudo em termos educacionais passa por analisar a ligação que existe entre as crenças de auto-eficácia e as escolhas ao nível vocacional (Faria & Simões, 2002).

## **5.2. A AUTO-EFICÁCIA NA TEORIA SÓCIO-COGNITIVA DE BANDURA**

Bandura (1986) vai conceptualizar a aprendizagem inserida numa perspectiva mais ampla: a teoria da aprendizagem sócio-cognitiva. Esta teoria tem adquirido ao longo do tempo uma importante relevância face às investigações e intervenções realizadas, devido essencialmente ao facto de possuir uma grande amplitude e abrangência de acção (Faria & Simões, 2002).

Segundo a teoria sócio-cognitiva (e como demonstrado de um modo mais aprofundado no Capítulo 2 do presente trabalho), o ser humano vai, ao longo do ciclo de vida, ser alvo de inúmeras transformações que afectarão todo o seu desenvolvimento psicológico global. O autor considera que o funcionamento da pessoa vai ser influenciado pelo seu comportamento, por factores pessoais internos sob a forma de eventos cognitivos, afectivos e biológicos, e por factores ambientais externos. A esta constante interacção recíproca entre o comportamento da pessoa, os factores pessoais, afectivos e biológicos e os eventos ambientais, o autor chamou de *determinismo recíproco* (Bandura, 1989).

No seu modelo, Bandura adoptou como um dos construtos centrais a percepção que as pessoas têm acerca das suas próprias capacidades, e o controlo que julgam ser ou não capazes de exercer sobre as mesmas para conseguirem regular o seu comportamento, bem como as tarefas com que se deparam ao longo da vida. Ou seja, vai dar uma importância primordial ao sentimento de competência da pessoa, às suas crenças, expectativas e percepções de auto-eficácia.

Bandura foi então um dos principais autores na área da investigação acerca das crenças de auto-eficácia do sujeito. Introduziu o conceito de auto-eficácia no domínio da investigação psicológica em 1977, com a publicação do artigo “Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”. Desde então o construto tem sofrido algumas mudanças evolutivas, tendo estado na base de numerosos estudos na área da investigação educacional (Zimmerman, 1989, in Faria & Simões, 2002).

A teoria da aprendizagem sócio-cognitiva de Bandura (1977) aparece como um trabalho pioneiro, utilizado como referencial no estudo das crenças da auto-eficácia. Tanto a teoria sócio-cognitiva como o construto de auto-eficácia conduziram a várias pesquisas acerca do comportamento vocacional durante os últimos 25 anos (Lent &

Brown, 2006). Os conceitos utilizados, as principais descobertas e as conclusões a que se chegou a partir da teoria sócio-cognitiva da aprendizagem continuam hoje a ter então uma enorme influência nas investigações que se procederam.

Um dos principais aspectos da teoria de Bandura refere-se ao facto das crenças de auto-eficácia regularem e serem determinantes no modo como as pessoas sentem, como se comportam e como pensam. Segundo o autor, o mecanismo mais importante neste processo em que a pessoa é um agente activo na sua própria vida é a crença acerca da sua capacidade para controlar o que afecta a sua vida, e o respeito por essa capacidade de controlo. As crenças de auto-eficácia vão ser um importante determinante da motivação do sujeito, do afecto e da acção (Bandura, 1986).

As mudanças de comportamento ocorrem com base no sentido de auto-eficácia que a pessoa detém. É esse sentido de auto-eficácia que vai determinar se a pessoa começa ou não uma determinada tarefa, se investe na sua realização, e que quantidade de esforço irá despende para a realizar (Sisto, Oliveira & Fini, 2000). São as suas expectativas, as suas crenças de ter ou não capacidade para realizar determinada tarefa que estão na base do comportamento da pessoa. Quanto maior a crença da pessoa, maior a persistência, maior o esforço, maior a sua motivação para desempenhar determinada actividade. Quando a pessoa tem dúvidas acerca da sua capacidade pessoal para lidar com essa mesma actividade, ou seja, quando a sua crença de auto-eficácia é mais baixa, não vai investir nem persistir na tarefa, acabando por desistir e traçar outros objectivos que acredite estarem mais ao alcance das suas competências.

A teoria sócio-cognitiva pode ser resumida em breves indicadores (Maddux, 1995, in Faria & Simões, 2002): 1) as pessoas encontram-se dotadas de competências simbólicas que lhes vão permitir criar modelos internos, desenvolver esquemas de acção, prever os resultados futuros com base em hipóteses e transmitir ideias e

experiências; 2) o comportamento da pessoa é intencional, na medida em que cumpre objectivos previamente definidos e depende da capacidade de simbolização de cada um; 3) as pessoas têm capacidade para avaliarem e reflectirem acerca dos seus pensamentos e das suas experiências; 4) as pessoas têm capacidade para controlar o seu próprio comportamento e alterar as condições ambientais em que se encontram; 5) as pessoas aprendem através da observação do comportamento dos outros – aprendizagem vicariante; 6) todas estas capacidades são fruto da evolução de mecanismos neurofisiológicos; 7) o comportamento das pessoas, as suas emoções e cognições, e os acontecimentos ambientais vão interagir de um modo recíproco. Ou seja, segundo o autor, a teoria sócio-cognitiva da aprendizagem tem por base o pressuposto de que a pessoa, através dos seus processos cognitivos, consegue efectivamente auto-regular o seu comportamento e controlar as condições do ambiente que a rodeia.

Bandura (1977) afirma que as pessoas não vão apenas reagir ao seu ambiente directo e imediato, mas que agem também com base nas expectativas de resultado que esse mesmo ambiente lhes cria. Grande parte do comportamento humano é regulada pelas antecipações das possíveis consequências do comportamento da pessoa. Os indivíduos vão desenvolver antecipações gerais relativas à causa e ao efeito, baseadas nas suas experiências anteriores. Na medida em que as pessoas estabelecem prováveis consequências, vão também estabelecer para si objectivos que se considerem capazes de alcançar. Deste modo, o sujeito vai conseguir regular e planear as suas acções de uma forma antecipatória.

A motivação e o comportamento humano são controlados pela prospecção, por um processo antecipatório que envolve dois tipos de expectativas: expectativa de resultado e expectativa de eficácia pessoal (Bandura, 1986). A *expectativa de resultado* refere-se à crença que o sujeito tem de que um determinado comportamento irá produzir

um determinado resultado (por exemplo, a pessoa acredita que se praticar poderá melhorar a sua performance). São crenças acerca das consequências e resultados do comportamento da pessoa (Lent & Brown, 2006). Por sua vez, a *expectativa de eficácia* pessoal refere-se à avaliação que a pessoa faz acerca da sua própria capacidade para executar os comportamentos exigidos (por exemplo, a pessoa acredita que pode praticar para realizar com sucesso uma determinada tarefa). São duas perspectivas distintas, havendo uma diferenciação entre as expectativas de resultado e as expectativas de auto-eficácia.

A pessoa pode acreditar que um determinado tipo de comportamento vai conduzir a um determinado tipo de resultado (expectativa de resultado), mas pode não estar segura das suas capacidades para executar positivamente esse mesmo comportamento e implementar os cursos de acção necessários para atingir os objectivos pretendidos (expectativa de eficácia pessoal). Neste caso, a crença inicial não vai influenciar o seu comportamento. É esta expectativa de eficácia pessoal que vai determinar os objectivos a fixar, a escolha de uma determinada tarefa e a quantidade de esforço e persistência dispendidos.

As pessoas que têm expectativas de auto-eficácia baixas vão necessariamente apresentar um comportamento diferente de pessoas que têm um elevado sentido de auto-eficácia. Se a pessoa tem uma maior confiança nas suas capacidades para resolver o problema, para desempenhar a tarefa, se se julga capaz de um desempenho apropriado, por certo o seu desempenho será diferente do desempenho de uma pessoa que não acredita possuir as competências necessárias para realizar a tarefa e alcançar os objectivos.

Na medida em que os sujeitos controlam a sua vida com base nas suas crenças de auto-eficácia, acontece também que as pessoas tendem a evitar situações e ambientes

que percebem como demasiado exigentes para as suas capacidades, com o intuito de evitar o fracasso. Escolhem sim actividades e contextos que se sintam capazes de controlar e que julguem desafiantes o suficiente para que, através das suas competências e das suas habilidades, consigam superar com sucesso.

Algumas pessoas têm um forte sentido de auto-eficácia face a diversas situações, enquanto que outras têm um nível muito baixo de confiança nas suas capacidades, considerando que só conseguirão ser eficazes em tarefas fáceis e que constituam um desafio moderado que esteja ao seu alcance (Eccles & Wigfield, 2002).

As experiências passadas do sujeito vão influenciar de um modo significativo os seus comportamentos futuros, através de valores informativos acerca das suas consequências. As crenças de auto-eficácia assumem-se através de quatro fontes de informação primárias: a) experiências de sucesso ou realizações de desempenho pessoais; b) aprendizagem vicariante; c) persuasão verbal; d) estados emocionais e estimulação fisiológica (Bandura, 1997, in Lent & Brown, 2006).

No que respeita às *realizações pessoais*, estas são tidas como o aspecto mais influente nas crenças de auto-eficácia. Se o indivíduo fracassa em determinada tarefa, então as suas expectativas de auto-eficácia face a essa tarefa vão ser baixas, enquanto que se o seu desempenho for de sucesso, vai acreditar de um modo mais confiante nas suas capacidades de realização. A pessoa supera o fracasso através do esforço. Segundo Bandura (1977, p.195) “este esforço pode fortalecer a persistência auto-motivada se a pessoa descobrir através da experiência que até mesmo os obstáculos mais difíceis podem ser dominados através de esforço contínuo”. A *aprendizagem vicariante*, por sua vez, diz respeito à observação de modelos. As pessoas vão criar as suas expectativas face à realização de determinada tarefa através da observação dos desempenhos de outros nessa mesma tarefa. O facto dos sujeitos observarem outros a terem bons

desempenhos em tarefas que à partida são bastante desafiantes, cria neles próprios expectativas de que, com esforço, também eles conseguirão realizar tais tarefas. Segundo Pajares (1997, in Stacy, 2003) a direcção de vida de uma pessoa é, não raras vezes, influenciada por um modelo que para si tenha um significado relevante.

A *persuasão verbal* está relacionada, segundo Bandura (1977), com o uso de conversação e colaboração para alcançar um determinado nível de auto-eficácia. A pessoa pode ser persuadida de um modo positivo ou negativo, tendo ambos os modos de persuasão uma influência crucial na formação de crenças de auto-eficácia.

O último domínio diz respeito aos *estados emocionais e estimulação fisiológica*. As reacções emocionais e fisiológicas das pessoas após o seu desempenho numa determinada actividade, quer sejam positivas ou negativas, vão afectar os seus pensamentos acerca das suas capacidades. Se a pessoa estiver sujeita a uma situação que lhe provoque reacções negativas isto vai reduzir a sua percepção de competência e, de um modo cíclico, gerar desempenhos inadequados (Pajares, 1997, in Stacy, 2003).

Devemos no entanto ter em conta que a auto-eficácia, só por si, não conduz necessariamente a comportamento competentes quando os indivíduos não apresentam as capacidades necessárias para desempenhar a actividade. O bom desempenho da pessoa depende de um equilíbrio entre as suas crenças de auto-eficácia e as suas competências e habilidades. Crenças de auto-eficácia positivas estão associadas a melhores desempenhos, na medida em que uma favorável percepção das suas capacidades conduz a pessoa a um desenvolvimento das suas aptidões e a uma maior aquisição de conhecimentos, fruto de uma motivação crescente (Bandura, Reese & Adams, 1982, in Faria & Simões, 2002).

Para finalizar, há que ter em conta que o construto de auto-eficácia acabou por evoluir para além da teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), tendo progredido para uma teoria com o seu direito próprio.

### **5.3. AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO DA CARREIRA**

Foram vários os estudos que estabeleceram e vieram confirmar a importância do papel das crenças de auto-eficácia na selecção da escolha vocacional e nas principais tomadas de decisão de carreira por parte dos estudantes (Hackett, 1995, in Stacy, 2003).

O sentimento de competência da pessoa, ou seja, as suas crenças de auto-eficácia, são como já vimos um bom prenunciador do seu comportamento. Na medida em que a teoria da auto-eficácia está delimitada em relação a competências em determinados domínios de comportamento, a auto-eficácia para a tomada de decisão da carreira refere-se à confiança que o indivíduo tem nas suas capacidades para realizar certas actividades. Este sentimento de competência está associado ao processo de desenvolvimento vocacional do jovem e às escolhas que este irá realizar no momento em que tiver de optar por uma tomada de decisão académica ou profissional (Argyropoulou & Sidiropoulou, 2003).

Hackett e Betz (1981) propuseram que a teoria da auto-eficácia se aplicasse a dois construtos: ao *conteúdo das escolhas*, e ao *processo das escolhas*. Ao *conteúdo* na medida em que as crenças de auto-eficácia são boas predictoras da escolha que o sujeito vai realizar. Como já aqui referimos, se as expectativas de auto-eficácia do sujeito forem baixas relativamente a determinadas áreas de estudo ou de trabalho, a determinadas actividades de tarefa, então provavelmente irá evitá-las e optar por um caminho diferente.

É também importante que a teoria da auto-eficácia se aplique ao *processo* das escolhas na medida em que se vai dedicar ao estudo dos comportamentos que terão uma maior influência nas escolhas vocacionais, como sejam a tomada de decisão ou a gestão de papéis (Paixão, 2004). O adolescente vai organizar e implementar as suas opções de carreira com base nos seus níveis de confiança para lidar com determinadas situações ou com determinadas tarefas.

As crenças de auto-eficácia têm portanto poder para afectar o curso de vida dos jovens, nomeadamente no que respeita ao seu desenvolvimento em termos de carreira e às suas opções académicas e profissionais. Um elevado sentido de auto-eficácia demonstra que o nível de indecisão do jovem será baixo e que a persistência nas suas escolhas vocacionais será maior. Na medida em que as crenças de auto-eficácia estão associadas a factores afectivos, para que consiga realizar uma escolha favorável o jovem terá de sentir que é capaz de obter bons desempenhos nas tarefas que estão inerentes à sua opção (Lent & Hackett, 1987).

Quanto maior o sentimento de competência do adolescente mais alargada será a margem de opções de carreira e de trabalho pelas quais poderá optar. Estes alunos tendem também a demonstrar mais interesse pelas suas escolhas e a comprometerem-se e responsabilizarem-se face às mesmas, e suas possíveis consequências.

As escolhas de carreira vão estruturar a vida dos adolescentes permitindo-lhes também continuar o seu processo de crescimento vocacional, e contribuindo de um modo positivo para o seu desenvolvimento psicológico geral (Bandura, 1994). Os estudantes que não se percebem como sendo eficientes vão colocar a eles próprios alguns obstáculos ao seu desenvolvimento profissional, na medida em que se tornam descrentes nas suas competências e habilidades para desempenhar certas áreas de actividade.



Ao realizar as suas escolhas vocacionais os jovens procuram ir de encontro à imagem que têm de si. Segundo Super (1963), ao exprimir a sua preferência em termos profissionais, o estudante procura reproduzir nela a imagem que tem de si mesmo, e ao longo do seu ciclo de vida vai actualizar constantemente essa imagem.

Para um futuro profissional positivo será pois crucial que a pessoa consiga desempenhar papéis que correspondam à representação mental que tem da sua personalidade.

No que respeita a futuras investigações na área, Betz e Luzzo (1996) consideram essencial que sejam realizados estudos mais aprofundados, com o intuito de compreender e conhecer melhor que factores estão na base da formulação de crenças de auto-eficácia para a tomada de decisão da carreira. Os autores consideram também relevante uma avaliação acerca dos diferentes tipos de intervenção que podem ser realizados a este nível, bem como acerca da influência das expectativas de auto-eficácia noutras dimensões do desenvolvimento vocacional do sujeito (Paixão, 2004).

## **CAPÍTULO 6 – ESTUDO EMPÍRICO**

### **6. 1. OBJECTIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

O principal objectivo deste estudo passa por conhecer eventuais relações entre as dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento e o processo de tomada de decisão, ou seja, verificar de que modo o auto-conceito de competência, a percepção de controlo e a auto-estima se relacionam com a auto-eficácia dos estudantes no seu processo de escolha vocacional.

Procura também contribuir para uma melhor compreensão ao nível do desenvolvimento vocacional e do processo de tomada de decisão; explorar, ao nível do Ensino Secundário, o desenvolvimento vocacional e o processo de tomada de decisão; e conhecer eventuais relações entre as características sócio-demográficas dos estudantes, as dimensões sócio-cognitivas e o processo de tomada de decisão.

Neste estudo serão colocadas algumas questões de partida, a partir da revisão da literatura sobre o domínio em análise, que irão de encontro aos objectivos da investigação:

- Será que o auto-conhecimento, nas suas diferentes dimensões sócio-cognitivas, se relaciona com a percepção de auto-eficácia dos estudantes na tomada de decisão vocacional?
  - Será que os níveis de auto-estima dos estudantes se relacionam com a sua percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?
  - Será que a percepção de controlo se relaciona com a percepção de auto-eficácia ao nível na tomada de decisão vocacional dos estudantes?

- Será que o auto-conceito de competência dos estudantes se relaciona com a sua percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?
- Será que se verificam diferenças significativas entre estudantes de género diferente, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?
- Será que se verificam diferenças significativas entre estudantes pertencentes a anos de escolaridade diferentes, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?
- Será que se verificam diferenças significativas entre estudantes pertencentes a cursos científico-humanísticos diferentes, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?
- Será que se verificam diferenças significativas entre estudantes de Arraiolos (meio semi-urbano) e de Évora (meio urbano), quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?

## **6.2. METODOLOGIA**

A metodologia de investigação e de análise de dados prevista para conduzir a investigação será uma metodologia quantitativo-correlacional. Este método correlacional de investigação situa-se entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos da realidade (estudos qualitativos), e os estudos experimentais. Em relação aos primeiros ele consegue ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois

o investigador consegue já estabelecer relações entre as variáveis, quantificando inclusive tais relações. Em relação aos segundos, no entanto, não consegue estabelecer significado de causalidade ao nível das relações encontradas (Almeida & Freire, 2000).

Este tipo de método permite então obter uma visão e uma compreensão extensa do fenómeno, bem como relacionar efeitos de variáveis, apreciar interações e diferenciar grupos.

Permite também generalizar os resultados de uma determinada população em estudo a partir de uma amostra, avaliando se existe ou não uma relação entre as variáveis independentes e as variáveis dependentes (Carmo & Ferreira, 1998). Através deste tipo de estudo é possível verificar então a natureza das relações entre determinadas variáveis, tendo por base trabalhos de investigação anteriores.

### **6.2.1. AMOSTRA**

No presente estudo optou-se por utilizar uma amostra por conveniência, sendo este claramente o método de amostragem predominante em psicologia. Foi utilizada por conferir uma maior facilidade à execução do estudo, na medida em que os sujeitos seleccionados para o mesmo se encontravam mais acessíveis para investigação.

O estudo centrou-se em alunos que se encontram no seu período adolescente, frequentando os três anos de escolaridade correspondentes ao Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade), na medida em que é neste fase que os estudantes se confrontam com uma maior necessidade de realizarem uma escolha académica ou profissional.

É neste período das suas vidas que os jovens começam a desenvolver uma maior conscienciosidade fase à responsabilidade que irá advir da sua escolha, a qual terá repercussões no seu futuro profissional. O Ensino Secundário caracteriza-se então, tanto

a nível pessoal como a nível académico ou profissional, como um importante período de transição na vida dos jovens. Começa portanto a desenvolver-se um processo de exploração, quer de si mesmos quer do mundo profissional, muito mais realista e consciente, por parte dos adolescentes.

No que respeita aos cursos científico-humanísticos a que pertencem os participantes da amostra - Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas, estes foram escolhidos, tal como a amostra, por conveniência.

Os estudantes que constituem a amostra são pertencentes a duas escolas distintas, uma situada em Évora e outra situada em Arraiolos. A opção de realizar o estudo nestas duas escolas prendeu-se com o facto da primeira escola se situar num meio urbano e da segunda se situar num meio semi-urbano. Procurou verificar-se se existiriam ou não diferenças significativas nos resultados encontrados, face à localização das escolas.

A amostra é então constituída por um total de 379 alunos de Ensino Secundário, pertencentes a ambas as escolas e aos diferentes anos lectivos e cursos científico-humanísticos, sendo 211 (56%) raparigas e 168 (44 %) rapazes (Quadro 1). As idades variam entre os 14 e os 19 anos, sendo a média de idades de 16 anos.

A caracterização da amostra é aprofundada de uma forma mais exaustiva no capítulo 7.

**Quadro 1**  
**Distribuição da amostra total por Género (N=379)**

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Feminino</b>	211	56
<b>Masculino</b>	168	44
<b>TOTAL</b>	379	100

### 6.2.2. INSTRUMENTOS

Ao longo do Ensino Secundário os estudantes confrontam-se com a necessidade de realizarem escolhas profissionais e de tomarem uma decisão de carreira. Como já referido, este processo de tomada de decisão vocacional é influenciado por múltiplos factores, entre os quais se encontram as dimensões sócio-cognitivas de auto-conhecimento inerentes ao próprio sujeito: a percepção de auto-eficácia, a auto-estima, a percepção de controlo e o auto-conceito de competência.

Na investigação foram utilizados quatro questionários, com o intuito de avaliar cada uma destas dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, bem como o processo de tomada de decisão vocacional dos jovens.

Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram então os seguintes:

- Escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional (Betz, Klein e Taylor, 1996; Adaptação: J. Tomás da Silva, M. P. Paixão, 2005)
- Escala de auto-conceito e auto-estima de Susan Harter para adolescentes (S. Harter, 1988; Adaptação: Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996)
- Medida de Percepção de Controlo (Connell, 1985; Adaptação: I. Sá, 1989).
- Questionário de Auto-Conceito de Competência (Räty & Snellman, 1985; Adaptação: L. Faria & N. Lima Santos, 1996).

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

Para avaliar a percepção de auto-eficácia relativamente ao processo de tomada de decisão da carreira foi utilizada a *Career decision-making self-efficacy scale – Short Form* (CDMSE-SF) (Betz, Klein & Taylor, 1996). Este instrumento permite então medir “o grau de convicção de um indivíduo de que consegue completar com sucesso

tarefas necessárias para tomar decisões da carreira” (Betz & Alfaiate, 2001, pág. 8, referido por Stacy, 2003). A construção desta escala teve por base as concepções desenvolvidas por Bandura relativamente ao conceito de expectativas de auto-eficácia.

Esta escala constitui a forma abreviada da *Career decision-making self-efficacy scale* (CDMSE) de Taylor e Betz (1983). A CDMSE é constituída por 50 itens, divididos por cinco sub-escalas de 10 itens comportamentais cada. Estas sub-escalas referem-se a cinco dimensões da tomada de decisão da carreira referidas no modelo de maturidade na carreira de Crites (1978): (i) *precisão na auto-avaliação*; (ii) *recolha de informação ocupacional*; (iii) *selecção de objectivos*; (iv) *elaboração de planos para o futuro*, e (v) *resolução de problemas* (Paixão, 2004).

O objectivo da escala seria que os sujeitos respondessem de acordo com o seu nível de confiança nas suas capacidades para completar com sucesso as tarefas mencionadas, tidas como necessárias para a tomada de decisão da carreira. Para tal utilizou-se uma escala *likert* de 10 pontos que variava de *nenhuma confiança* (0) a *total confiança* (9).

Mais tarde foi então criada a CDMSE – Short Form (Betz, Klein & Taylor, 1996), uma versão mais curta da escala original, composta por 25 itens, a qual foi adaptada para a população portuguesa em 2005 por Silva e Paixão.

Nesta versão, cada uma das 5 sub-escalas do instrumento apenas engloba 5 itens, eliminando 5 dos 10 itens de cada sub-escala da versão original, deixando os 5 que melhor satisfaziam alguns critérios de qualidade relacionados com as suas características psicométricas (Paixão, 2004). Neste caso os participantes respondem também utilizando uma escala tipo *likert*, composta por 5 níveis de confiança: 1 - *nenhuma confiança* (nada confiante), 2 - *muito pouca confiança* (muito pouco confiante), 3 - *confiança moderada* (moderadamente confiante), 4 - *muita confiança*

(muito confiante), e 5 - total confiança (totalmente confiante). Os níveis surgem então hierarquizados por grau de dificuldade.

Para obter os resultados de confiança podem adicionar-se as respostas aos 25 itens ou fazê-lo com as respostas aos 5 itens correspondentes a cada uma das sub-escalas. Resultados mais elevados revelam níveis mais elevados de auto-eficácia para a tomada de decisão de carreira (Silva & Paixão, 2005).

Existem vários estudos (Betz & Luzzo, 1996) que demonstram que ambas as versões da escala apresentam boas características psicométricas no que se refere à fidelidade e validade de construto, revelando também bons indicadores ao nível da consistência interna e correlação inter-escalas.

#### **ESCALA DE AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA DE SUSAN HARTER**

A escala de auto-conceito e auto-estima para adolescentes utilizada no estudo permite analisar a forma como os sujeitos percebem a sua competência em diferentes domínios, bem como avaliar a sua auto-estima (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995). Os conceitos de auto-conceito e auto-estima encontram-se fortemente relacionados (Harter, 1985), na medida em que a auto-estima resulta da percepção de competência que o sujeito tem nas dimensões que considera relevantes. Assim, um auto-conceito elevado nas áreas que o sujeito considera importantes resultará em valores elevados de auto-estima, enquanto que uma auto-percepção de competência baixa em domínios considerados importantes terá como consequência uma diminuição da auto-estima. O auto-conceito em áreas consideradas importantes para o sujeito influencia fortemente a auto-estima, enquanto que a percepção de competência em domínios considerados como não tendo ou tendo uma menor importância para o sujeito não produzem efeitos significativos na sua auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999).

A escala de auto-conceito e auto-estima para adolescentes de Susan Harter (1988) foi adaptada para a população portuguesa em 1996, por Peixoto, Martins, Mata e Monteiro. Este instrumento destina-se a sujeitos entre os 12 e os 18 anos e é constituído por duas escalas: O Perfil de Auto-Percepção (“Como é que eu sou”) e a Escala de Importância (“O quanto isto é importante para mim”).

O Perfil de Auto-Percepção apresenta várias sub-escalas correspondentes a domínios específicos, que podem ser definidas do seguinte modo: (i) *Competência Escolar*, que reúne itens relacionados com a escola, os quais pretendem avaliar o modo como o sujeito percebe o seu desempenho escolar, na globalidade; (ii) *Aceitação Social*, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao modo como é aceite pelos colegas e à sua popularidade; (iii) *Competência Atlética*, que visa a avaliação da percepção do sujeito relativamente às suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas; (iv) *Aparência Física*, que pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspecto, peso, tamanho, etc.; (v) *Atracção Romântica*, que visa a avaliação da percepção do adolescente relativamente à sua capacidade para atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído; (vi) *Comportamento*, que se refere à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas correctamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.; (vii) *Amizades Íntimas*, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente à sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos; (viii) *Competência a Língua Materna*, que pretende avaliar a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio do Português; (ix) *Competência a Matemática*, que visa a avaliação da percepção das capacidades matemáticas do sujeito; e (x) *Auto-Estima*, que pretende avaliar se o sujeito gosta dele enquanto pessoa. É uma avaliação global do valor do adolescente

enquanto pessoa, não constituindo um domínio específico de competência (Peixoto & Almeida, 1999).

Na versão original da escala de Susan Harter (1988) não constavam as dimensões *Competência a Língua Materna* e *Competência a Matemática*, as quais foram acrescentadas mais tarde pelos autores da adaptação da escala para a população portuguesa. A versão original apresentava também, além das sub-escalas já descritas, a escala *Competência para o Trabalho*, a qual foi excluída pelos autores aquando a adaptação para a população portuguesa, por considerarem que a mesma carecia de adequação à realidade nacional. Assim, e após algumas alterações introduzidas a partir da análise de dados, a escala ficou constituída por 53 itens distribuídos pelas 10 sub-escalas acima discriminadas.

Por sua vez, a Escala de Importância, que permite avaliar a importância atribuída pelo sujeito aos diferentes domínios avaliados e relacionar os diferentes domínios do auto-conceito com a auto-estima, é constituída por um conjunto de 18 itens, onde o sujeito deve ordenar a importância atribuída a cada um dos domínios. A estrutura e formato da escala de importância são idênticos à do Perfil de Auto-Percepção.

No que respeita ao formato dos itens que compõem a escala as afirmações são formuladas na terceira pessoa do plural, e os participantes terão de responder utilizando uma escala tipo *likert*, composta por 4 níveis: 1 – *exactamente como eu*, 2 – *como eu*, 3 – *diferentes de mim*, e 4 – *completamente diferente de mim*. Assim, a pontuação 1 corresponderia a uma baixa competência percebida ou importância atribuída, e a pontuação 4 corresponderia a uma alta competência percebida ou a uma elevada importância atribuída.

A análise factorial do instrumento permitiu verificar características psicométricas bastante aceitáveis, nomeadamente no que se refere à fidelidade, validade

e consistência interna, quer para as diferentes sub-escalas, quer para a escala total (Peixoto & Almeida, 1999).

A Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima de Susan Harter revelou-se um instrumento de extrema importância, na medida em que permitiu obter medidas independentes da auto-estima e do auto-conceito em domínios específicos.

### **MEDIDA DE PERCEPÇÃO DE CONTROLO**

Para avaliar a percepção do controlo dos adolescentes foi utilizada a versão para a população portuguesa da *Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control de Connell* (1985), adaptada por Sá, em 1989. Ao ser adaptada para a população portuguesa, a escala tomou a designação de *Medida de Percepção de Controlo - MPC*.

A escala é composta por 48 itens no total, os quais se encontram subdivididos em três dimensões da percepção de controlo: *interno*, *outras pessoas* e *desconhecido*. A dimensão *outras pessoas* e a dimensão *desconhecido* são consideradas como percepção de controlo externo.

Metade dos itens que compõem o instrumento de medida apresentam situações de sucesso, enquanto que a outra metade apresenta situações pautadas pelo insucesso. Para cada um das dimensões (*interno*, *outras pessoas* e *desconhecido*), e para os dois tipos de resultados (*sucesso* e *insucesso*) existem oito itens. Destes oito itens, dois estão relacionados com um domínio cognitivo, dois com um domínio social, dois com um domínio físico, e dois com um domínio mais geral.

Cada frase representa uma razão para se ter sido bem ou mal sucedido em várias situações, como na escola, nos desportos, ou com os colegas. Os participantes terão de

responder utilizando uma escala tipo *likert*, composta por 4 níveis: 1 – sempre verdade, 2 – frequentemente é verdade, 3 – raramente é verdade, e 4 – nunca é verdade.

A dimensão *percepção de controlo interno* inclui itens que remetem para o empenho e responsabilização pessoal, como por exemplo: “Se uma pessoa gosta de mim, geralmente é por causa da forma como eu a trato”, “Consigo ser bom em qualquer desporto se me esforçar bastante”, “Se quero ter boas notas na escola, isso só depende de mim”, “Consigo controlar bastante bem o que acontecer na minha vida”, ou “Quando tenho bons resultados na escola, geralmente consigo perceber porque”.

Por sua vez, a dimensão *desconhecido* vai atribuir ao acaso os seus sucessos, na medida em que desconhece a razão pela qual certas situações aconteceram. São exemplo disso os seguintes itens: “Quando ganho num desporto, muitas vezes não consigo perceber porque ganhei”, “Se alguém não gosta de mim, geralmente não consigo perceber porquê”, “Se tenho uma má nota na escola, geralmente não compreendo como isso aconteceu”, “Muitas vezes não sei porque algo não me correu bem”, ou “Quando tenho uma boa nota na escola, geralmente não sei porque fui tão bom”.

A última dimensão, *outras pessoas*, atribui o sucesso ou o insucesso a outros. Ou seja, este sucesso ou insucesso depende de terceiros. Mostram esse aspecto itens como por exemplo: “Quando ganho num desporto, geralmente é porque a pessoa com quem estava a jogar jogava muito mal”, “A melhor forma de obter boas notas é fazer com que os professores gostem de mim”, “Se quero ser um elemento importante na minha turma, tenho que fazer com que os colegas mais populares gostem de mim”, “Se há alguma coisa que eu quero obter, geralmente tenho de agradar aos outros para a obter”, ou “Se os professores não gostarem de mim, provavelmente não vou ter muitos amigos na turma”.

Segundo Connell (1985), estas três dimensões (*interno, desconhecido e outras pessoas*) são factores organizadores mais fortes do que os tipos de resposta *sucesso* ou *insucesso*. Por sua vez, estes dois tipos de resposta vão ter o mesmo peso nas diferentes dimensões.

No que respeita à análise factorial, o *alpha de Cronbach* da amostra em estudo apresenta valores elevados relativamente à consistência interna (Almeida, 2005).

### **QUESTIONÁRIO DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA**

Para avaliar o auto-conceito de competência utilizou-se o Questionário de Auto-Conceito de Competência, construído na sua versão original por Raty e Snellman, em 1985, e adaptado para a população portuguesa no ano de 1996 por Faria e Lima Santos. Este questionário permite avaliar as percepções do sujeito acerca da sua capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente que o rodeia. Um auto-conceito de competência elevado está relacionado com a capacidade do sujeito para apreciar os sucessos e lidar adequadamente com os fracassos.

O auto-conceito de competência está relacionado também, entre outros aspectos, com o modo como os sujeitos utilizam as suas capacidades intelectuais, com a sua realização escolar, a sua integração social e o seu bem-estar psicológico (Dweck & Leggett, 1988, in Peixoto & Almeida, 1999). No fundo, o modo como o sujeito avalia a sua capacidade para lidar com as situações que se lhe colocam vai ter uma forte influência no seu desenvolvimento psicológico global, bem como no seu auto-conceito, na sua auto-estima, na sua percepção de controlo e no seu processo de tomada de decisões, em particular.

O instrumento destina-se a adolescentes (a partir do 9.º ano de escolaridade) e adultos, e é constituído por 6 sub-escalas num total de 31 itens, as quais procuram

avaliar o grau em que os sujeitos possuem uma determinada característica. As respostas são dadas através de uma escala do tipo *likert*, composta por 5 níveis: 1 – não tenho mesmo nada desta característica, 2 – tenho um pouco desta característica, 3 – tenho esta característica moderadamente, 4 – tenho bastante desta característica, e 5 – tenho mesmo muito desta característica.

As 6 sub-escalas que compõem o instrumento podem ser definidas do seguinte modo: (i) *Resolução de Problemas*, que avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática; (ii) *Sofisticação ou Motivação para Aprender*, que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem; (iii) *Prudência na Aprendizagem*, que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem; (iv) *Cooperação Social*, que avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros; (v) *Assertividade Social*, que avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente a capacidade para expressar opiniões, travar conhecimentos e iniciar acções; e (vi) *Pensamento Divergente*, que avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, ou seja, competências ligadas à criatividade (Peixoto & Almeida, 1999).

A adaptação do questionário para a população portuguesa permitiu, entre outros aspectos, clarificar o conteúdo de alguns itens, bem como verificar a consistência interna, a validade preditiva e a fidelidade das suas sub-escalas, alertando no entanto para a necessidade da prossecução dos estudos, com o intuito de se conseguirem obter características psicométricas cada vez mais consistentes.

### 6.2.3. PROCEDIMENTOS

#### *Os procedimentos de recolha de dados*

O estudo empírico foi efectuado em contexto educativo, visto que ao longo da sua vida escolar e, nomeadamente, ao nível do Ensino Secundário, os alunos vão sendo confrontados com questões relativas ao processo de tomada de decisão vocacional. Foi realizado em duas escolas do distrito de Évora, tendo os dados sido recolhidos ao longo do 2.º período do ano lectivo de 2006/2007, procurando assim uma maior proximidade com a fase de tomada de decisão da carreira (nomeadamente, para os alunos do 12º ano de escolaridade), consumada no final do ano lectivo.

A escolha dos estabelecimentos de ensino - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara, em Arraiolos, e Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora – e, portanto, da amostra, foi, como referido anteriormente, realizada por aspectos de conveniência.

Inicialmente foram realizados os contactos necessários com o presidente do Conselho Executivo de cada um dos estabelecimentos de ensino. Em seguida foi feita a apresentação da investigação nas escolas, onde foi realizado um primeiro contacto com os alunos, os docentes e os encarregados de educação. Foram esclarecidos o objectivo e o âmbito do estudo, e foram requeridas as autorizações necessárias para aplicação dos instrumentos.

O pedido de autorização foi então apresentado por escrito ao presidente do Conselho Executivo de cada uma das escolas (anexo A e anexo B), e em seguida foram acordados com alguns professores das turmas as datas e os horários em que os instrumentos iriam ser aplicados aos alunos. As aplicações tiveram a duração de um tempo lectivo para cada turma, correspondente a 45 minutos.

No início foi feita uma breve explicitação aos alunos acerca do objectivo do estudo, ressaltando sempre que o preenchimento dos instrumentos seria voluntário, bem como a garantia de confidencialidade das respostas. As instruções dos questionários foram lidas oralmente, em voz alta, de modo a verificar a existência de possíveis dúvidas por parte dos alunos, e foi pedida a máxima sinceridade nas respostas dadas.

Ao longo do preenchimento dos questionários os alunos foram colocando algumas dúvidas, principalmente no que respeita aos itens correspondentes à *escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional*. Estas dúvidas foram esclarecidas, apelando sempre a uma leitura atenta das instruções e dos itens, ou através da explicitação oral do item que suscitava dúvidas.

No procedimento de recolha de dados foram tidos em conta os cuidados éticos necessários. Segundo Fortin (1999), “a ética coloca problemas particulares aos investigadores, decorrentes das exigências morais que, em certas situações, podem entrar em conflito com o rigor da investigação. Na persecução da aquisição dos conhecimentos, existe um limite que não deve ser ultrapassado: este limite refere-se ao respeito pela pessoa e à protecção do seu direito de viver livre e dignamente enquanto ser humano” (p.113).

Qualquer tipo de investigação exige cuidados éticos, e quando se trata de investigação na área das Ciências Sociais essa responsabilidade aumenta, na medida em que este tipo de estudo envolve aspectos referentes à subjectividade dos sujeitos, podendo portanto levantar questões de ordem moral e ética. Agir de acordo com a ética e com a deontologia profissional é uma obrigação face aos outros e face à sociedade (Santos, 2005).

Este estudo teve então em conta várias medidas necessárias para proteger os direitos, a liberdade e a confidencialidade dos participantes. Acima já foram referidas

algumas destas medidas, como a solicitação das autorizações para a realização da investigação, a explicitação da investigação aos presidentes dos conselhos executivos das escolas, a professores e alunos implicados no estudo, informar os participantes, antes do início da sua participação, do que trata a investigação, qual a disponibilidade temporal que se espera deles e que tipo de actividade irão realizar, e assegurar a confidencialidade dos dados individuais (Almeida & Freire, 2000).

Além destas medidas procurou-se também garantir o carácter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, e explicitou-se claramente a liberdade de desistência de participação durante o processo e de recusa de inclusão dos seus dados, após a participação. Foi também explicitado quem teria acesso aos dados depois de recolhidos, e garantida a devolução aos participantes dos resultados da investigação.

### ***Os procedimentos de análise de dados***

A análise estatística dos dados obtidos através dos questionários foi realizada utilizando o programa informático *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS 14.0.

Inicialmente, e relativamente às qualidades psicométricas das provas, foi realizado um estudo de fidelidade, através da análise da consistência interna de cada um dos questionários, bem como das sub-escalas que os compõem. A consistência interna permite determinar o grau de confiança e de exactidão da informação obtida, bem como a homogeneidade das escalas. Entende-se então por consistência interna o grau de uniformidade e de coerência que existe entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens da prova (Garrett, 1962, in Almeida & Freire, 2000).

Para que os itens possuam características de consistência interna são exigidos coeficientes iguais ou superiores a .70. Se os resultados das provas não se revelarem consistentes, isto demonstra a instabilidade da prova.

Tendo em conta o objectivo do estudo, determinou-se então a consistência interna dos questionários utilizados. Calculou-se o coeficiente *alpha de Cronbach*, quer para a totalidade dos itens, quer para cada uma das escalas que o integram.

Realizaram-se depois análises paramétricas, através do teste *t* de Student e da análise de variância (ANOVA).

O teste *t* de Student permite comparar as médias de uma variável para dois grupos entre os quais não há relação, ou seja, dois grupos independentes. Neste estudo, e através da análise referida, foram comparar-se os resultados dos questionários de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional, bem como os resultados das provas respeitantes às várias dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento (auto-estima, percepção de controlo e auto-conceito de competência), com o género (masculino / feminino), os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias / Ciências Sociais e Humanas), e o estabelecimento de ensino (Escola Secundária Gabriel Pereira, Évora / Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara, Arraiolos).

No que respeita à análise de variância (ANOVA), este é um método que pode ser utilizado para verificar diferenças entre diversas situações, para dois ou mais grupos. A análise de variância vai utilizar o *teste F* de Snédecor de modo a avaliar a igualdade entre as médias dos grupos, sendo que se o valor obtido for significativo, pode assumir-se que existem diferenças entre os grupos.

Se tal acontecer, pode ainda utilizar-se o *teste de comparação múltipla*, que permitirá verificar entre que grupos existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita às suas médias (Melo, 2000). Através desta análise será possível comparar

os resultados dos questionários de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional e os resultados das provas de auto-estima, percepção de controlo e auto-conceito de competência com os anos de escolaridade abrangidos pelo estudo (10º, 11º e 12º ano).

Na análise estatística utilizou-se ainda o procedimento estatístico de *Correlação*, de modo a determinar a causalidade e o grau de associação entre determinadas variáveis. Para variáveis quantitativas, a correlação vai medir então as relações encontradas entre variáveis (Pereira, 2004). Este é um método que se situa entre os métodos descritivos e compreensivos da realidade e os estudos experimentais (Almeida & Freire, 2000).

Neste estudo foram realizadas análises de correlação onde se procurou relacionar os resultados dos questionários de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional com os resultados das provas respeitantes às várias dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos aquando da utilização dos vários métodos estatísticos descritos acima, bem como a análise dos resultados.

## **CAPÍTULO 7 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os resultados das análises descritivas e diferenciais obtidas através do estudo, em função das questões de investigação anteriormente delineadas, e das dimensões relativas a essas questões.

Procura-se então verificar eventuais diferenças ou relações existentes entre as dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento e o processo de tomada de decisão, tendo também em conta variáveis como o género, a idade, o ano de escolaridade, o curso científico-humanístico e a escola frequentada pelos sujeitos do estudo.

Inicialmente é feita uma caracterização dos participantes, relativamente ao número da amostra, género, idade, escola, ano de escolaridade e curso científico-humanístico.

Em seguida apresentam-se as correlações encontradas entre a escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e as escalas das dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, e finalmente é apresentada uma análise dos resultados obtidos através dos questionários, em termos descritivos e em termos diferenciais.

### **7.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

Como já foi referido anteriormente, a amostra é constituída por um total de 379 alunos de Ensino Secundário, pertencentes a ambas as escolas e aos diferentes anos lectivos e cursos científico-humanísticos, sendo 211 (56%) raparigas e 168 (44 %) rapazes.

No que respeita ao nível etário dos participantes, este está compreendido entre os 14 e os 19 anos, sendo a média de idades 16.16 anos e a mediana 16 anos (Quadro 2). Na sub-amostra das raparigas a média de idades é 16.16 anos e a mediana 16 anos, e na sub-amostra dos rapazes a média de idades é 16.15 anos e a mediana 16 anos, sendo que em ambas as amostras a amplitude varia entre os 14 e os 19 anos.

Na distribuição da amostra total, a maior percentagem de participantes tem 16 anos, sendo esta tendência verificada para ambos os géneros.

**Quadro 2**  
**Distribuição da amostra total e das sub amostras por idade em**  
**ambos os Géneros. Média e mediana de idades dos participantes (N=379)**

<i>Idade</i>	<i>Raparigas</i>		<i>Rapazes</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
14	2	0,9	1	0,6	3	0,8
15	57	27	42	25,0	99	26,1
16	80	37,9	72	42,8	152	40,1
17	54	25,6	40	23,8	94	24,8
18	13	6,2	10	6,0	23	6,1
19	5	2,4	3	1,8	8	2,1
<b>N</b>	211	100	168	100	379	100
<b>Média</b>	16,16		16,15		16,16	
<b>Mediana</b>	16		16		16	

As aplicações dos instrumentos e a recolha de dados realizaram-se em duas Escolas do distrito de Évora: Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora, e Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara, em Arraiolos.

Verifica-se que 78.4% dos estudantes pertencem à escola localizada em Évora, e 21.6% dos estudantes pertencem à escola localizada em Arraiolos (Quadro 3).

**Quadro 3**  
**Distribuição da amostra total pela localização da Escola (N=379)**

<i>Localização</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Évora</b>	297	78,4
<b>Arraiolos</b>	82	21,6
<b>TOTAL</b>	379	100

No que respeita ao nível de escolaridade (Quadro 4), verifica-se que 44.3% dos estudantes frequentam o 10º Ano, num total de 168 alunos, sendo que 122 desses estudantes pertencem à escola localizada em Évora e 46 pertencem à escola localizada em Arraiolos. Por sua vez, 150 estudantes (39.6%) frequentam o 11º ano de escolaridade, 122 dos quais pertencem à escola localizada em Évora e 28 à escola localizada em Arraiolos. No que concerne ao 12º Ano de escolaridade, e como observado, são um total de 61 alunos que o frequentam, sendo que 53 pertencem à escola localizada em Évora, e 8 pertencem à escola localizada em Arraiolos.

**Quadro 4**  
**Distribuição da amostra total e das sub-amostras**  
**pelo Ano de Escolaridade (N=379)**

<i>Ano de escolaridade</i>	<i>Évora</i>		<i>Arraiolos</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>10.º Ano</b>	122	41,1	46	56,1	168	44,3
<b>11.º Ano</b>	122	41,1	28	34,1	150	39,6
<b>12.º Ano</b>	53	17,8	8	9,8	61	16,1
<b>TOTAL</b>	297	100	82	100	379	100

O estudo foi desenvolvido com alunos pertencentes a dois cursos secundários científico-humanísticos distintos: Ciências e Tecnologias e Ciências Sociais e Humanas.

Como se verifica no Quadro 5, 335 (88.4%) estudantes pertencem ao curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, sendo que 272 (91.6%) frequentam a escola localizada em Évora, e 63 (76,8%) frequentam a escola localizada em Arraiolos.

Por sua vez, 44 (11.6%) estudantes pertencem ao curso científico-humanístico de Ciências Sociais e Humanas, 25 (8,4%) dos quais frequentam a escola localizada em Évora, e 19 (23,2%) pertencem à escola localizada em Arraiolos.

**Quadro 5**  
**Distribuição da amostra total e das sub-amostras pelo**  
**Curso científico-humanístico (N=379)**

<i>Curso científico-humanístico</i>	<i>Évora</i>		<i>Arraiolos</i>		<i>Amostra Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Ciências e Tecnologias</b>	272	91,6	63	76,8	335	88,4
<b>Ciências Sociais e Humanas</b>	25	8,4	19	23,2	44	11,6
<b>TOTAL</b>	297	100	82	100	379	100

Podemos verificar que existe uma discrepância elevada no que respeita às diferenças existentes entre ambas as escolas, relativamente ao número de estudantes, com a escola de Évora a apresentar uma maior percentagem de alunos.

Também no que respeita aos cursos científico-humanísticos se apresentam diferenças elevadas entre ambos os cursos, apresentando o curso de Ciências e Tecnologias percentagens mais elevadas de alunos, em ambas as escolas, do que o curso de Ciências Humanas e Sociais.

## 7.2. CORRELAÇÕES ENTRE A ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL E AS ESCALAS DAS DIMENSÕES SÓCIO-COGNITIVAS DO AUTO-CONHECIMENTO

Tendo em conta que o objectivo principal do estudo é o de compreender a relação entre a auto-eficácia no processo de escolha e desenvolvimento da carreira e algumas das diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento (auto-estima, percepção de controlo e auto-conceito de competência), ao nível dos projectos vocacionais, procedeu-se à análise da correlação de Pearson.

O Quadro 6 apresenta então as intercorrelações entre os resultados obtidos a partir da avaliação das diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, e os resultados obtidos a partir da escala de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional.

Podemos então verificar que os resultados obtidos na escala de **auto-eficácia na tomada de decisão vocacional** se correlacionam significativamente com os resultados obtidos no perfil de *auto-percepção* da escala de **auto-conceito e auto-estima** ( $r = .25$ ), bem como com os resultados obtidos na **escala de auto-conceito de competência** ( $r = .27$ ), e suas dimensões: dimensão *cognitiva* ( $r = .30$ ), dimensão *social* ( $r = .18$ ) e dimensão *criatividade* ( $r = .20$ ). Não se verificarem correlações significativas face à **medida de percepção de controlo** e respectivas dimensões.

Relativamente à escala de **auto-conceito e auto-estima**, verificamos que o perfil de *auto-percepção* e a escala de *importância* se correlacionam de uma forma positiva e significativa ( $r = .23$ ).

**Quadro 6**  
**Correlações entre a escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional e as**  
**diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional	-										
2. Auto-conceito e auto-estima (perfil de auto-percepção)	,25**	-									
3. Auto-conceito e auto-estima (escala de importância)	,07	,23**	-								
4. Medida de percepção de controle	-.08	,074	-.01	-							
5. Medida de percepção de controle (dimensão desconhecido)	,01	,21**	,19**	,74**	-						
6. Medida de percepção de controle (dimensão outras pessoas)	-.05	,17**	,18**	,77**	,54**	-					
7. Medida de percepção de controle (dimensão interno)	-.09	,24**	,39**	,47**	-.03	-.02	-				
8. Auto-conceito de competência	,27**	,36**	,21**	,12*	,20**	,17**	-.13*	-			
9. Auto-conceito de competência (dimensão cognitiva)	,30**	,33**	,13*	,10	,15**	,12*	-.07	,94**	-		
10. Auto-conceito de competência (dimensão social)	,18**	,30**	,28**	,13*	,22**	,21**	,17**	,89**	,72**	-	
11. Auto-conceito de competência (dimensão criatividade)	,20**	,32**	,13*	,06	,15**	,09	-.11*	,70**	,59**	,50**	-

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

Os resultados obtidos no questionário **medida de percepção de controle** correlacionam-se também significativamente com cada uma das suas dimensões: dimensão *desconhecido* ( $r = .74$ ), dimensão *outras pessoas* ( $r = .77$ ) e dimensão *interno* ( $r = .47$ ).

Por sua vez, a dimensão *desconhecido* aparece correlacionada apenas com a dimensão *outras pessoas* ( $r = .54$ ), o que vai de encontro aos resultados esperados, tendo em conta que ambas se reportam a dimensões de controlo externas, enquanto que a dimensão *interno*, com a qual não aparecem correlacionadas, se reporta a dimensões de controlo internas.

A escala de **auto-conceito de competência** encontra-se correlacionada com cada uma das suas dimensões: dimensão *cognitiva* ( $r = .94$ ), dimensão *social* ( $r = .89$ ) e dimensão *criatividade* ( $r = .70$ ). Por sua vez, as várias dimensões também se encontram correlacionadas entre si: a dimensão *cognitiva* aparece correlacionada com a dimensão *social* ( $r = .72$ ) e a dimensão *criatividade* ( $r = .59$ ), e a dimensão *social* aparece correlacionada com a dimensão *criatividade* ( $r = .50$ ).

### 7.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

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

##### *Consistência interna da escala*

Da análise do *alpha de Cronbach* dos itens da Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, o qual permite verificar o grau de fidelidade do instrumento, conclui-se que a mesma apresenta uma consistência interna elevada (.892).

A escala apresenta um bom nível de fidelidade, medindo de facto o que deve medir, estando o *alpha de Cronbach* acima do valor aconselhado (.70) e muito próximo dos valores mais exigentes.

*Análise descritiva das respostas*

Da análise descritiva dos itens da escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional podemos verificar (Quadro 7) que as médias se encontram bastante próximas, sendo que o item 20 (“escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses”) e o item 22 (“definir o estilo de vida que gostaria de adoptar”) apresentam as médias mais elevadas (respectivamente,  $M = 3.80$  e  $M = 3.83$ ).

**Quadro 7**  
**Análise descritiva das respostas à escala de**  
**Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional**

<i>Itens da Escala</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
1. Informação sobre actividades	3,40	3	3	0,79	1	5
2. Seleccionar ramo de formação	3,35	3	3	0,82	1	5
3. Planeamento de objectivos	3,03	3	3	0,85	1	5
4. Passos a dar face ao problema	3,08	3	3	0,82	1	5
5. Avaliar as suas capacidades	3,45	3	3	0,81	1	5
6. Seleccionar uma actividade profissional	3,47	4	4	0,85	1	5
7. Seleccionar passos para atingir sucesso	3,35	3	3	0,79	1	5
8. Trabalhar no ramo ainda que sinta frustração	3,23	3	3	0,91	1	5
9. Determinar qual o emprego ideal	3,44	3	4	1,04	1	5
10. Tendências de emprego próximos 10 anos	3,01	3	3	0,89	1	5
11. Escolher carreira adequada ao estilo de vida	3,62	4	4	0,93	1	5
12. Preparar um bom <i>curriculum vitae</i>	3,27	3	3	1,00	1	5
13. Mudar de ramo se não satisfeito	3,16	3	3	0,97	1	5
14. Decidir o que valorizar numa actividade	3,50	4	4	0,76	1	5
15. Descobrir rendimentos médios iniciais	3,21	3	3	0,86	1	5
16. Tomar uma decisão de carreira	2,87	3	3	1,00	1	5
17. Mudar de actividade se não satisfeito	3,25	3	3	0,97	1	5
18. Sacrificar para alcançar os objectivos	3,49	3	3	0,85	1	5
19. Falar com uma pessoa empregada	3,75	4	4	0,91	1	5
20. Escolher ramo adequado aos interesses	3,80	4	4	0,85	1	5
21. Identificar firmas relevantes	3,31	3	3	0,89	1	5
22. Definir estilo de vida a adoptar	3,83	4	4	0,88	1	5
23. Encontrar informação sobre pós-graduação	3,44	3	3	0,82	1	5
24. Gerir com sucesso entrevista emprego	3,23	3	3	0,87	1	5
25. Identificar alternativas de carreira	3,33	3	3	0,85	1	5

Por sua vez, o item 16 (“tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada”) apresenta o valor médio mais baixo ( $M = 2.87$ ).

Esta análise demonstra também que o valor mínimo e o valor máximo variam entre 1 e 5, o que significa que os sujeitos não concentraram as suas respostas num ponto médio.

### *Análise diferencial das respostas*

Através do teste *t* de Student para amostras independentes foi possível analisar as diferenças existentes entre as médias de alguns grupos.

Ao nível dos dois estabelecimentos de ensino considerados no estudo (Quadro 8) não existem diferenças significativas na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional* ( $t_{(377)} = 0.155$ ,  $p = 0.877$ ), embora a escola de Évora apresente médias mais elevadas que a escola de Arraiolos (respectivamente,  $M = 84.09$  e  $M = 83.86$ ).

**Quadro 8**  
**Médias e *t* de Student da escala Auto-Eficácia na**  
**Tomada de Decisão Vocacional, por Escola**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Eficácia</b>	Cunha Rivara	82	84,09	11,84	0,155
	Gabriel Pereira	297	83,86	11,55	

No que respeita ao género, no Quadro 9 podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional* ( $t_{(377)} = 2.08$ ,  $p < 0.05$ ), com os rapazes a apresentarem média mais elevada que as raparigas (respectivamente,  $M = 85.29$  e  $M = 82.81$ ).

**Quadro 9**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na**  
**Tomada de Decisão Vocacional, por Género**

<i>Escala</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Eficácia</b>	Masculino	168	85,29	11,38	<b>2,08 *</b>
	Feminino	211	82,81	11,68	

\*  $p < 0,05$

Considerando tanto as escolas abrangidas pelo estudo como o género dos alunos, pode verificar-se (Quadro 10) que na Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara as raparigas apresentam uma média mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 84.57$  e  $M = 83.53$ ), enquanto que na Escola Secundária Gabriel Pereira (Évora) se verifica o contrário, com os rapazes a apresentarem média mais elevada que as raparigas (respectivamente,  $M = 85.80$  e  $M = 82.35$ ).

No entanto, na Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional ( $t_{(80)} = 0.395$ ,  $p = 0.694$ ), aparecendo essas diferenças apenas ao nível da Escola Secundária Gabriel Pereira ( $t_{(295)} = 2.59$ ,  $p < 0.05$ ).

**Quadro 10**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada**  
**de Decisão Vocacional por Género, para ambas as escolas**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Eficácia</b>	Cunha	Masculino	38	83,53	11,80	0,395
	Rivara	Feminino	44	84,57	11,99	
	Gabriel	Masculino	130	85,81	11,25	<b>2,59 *</b>
	Pereira	Feminino	167	82,35	11,58	

\*  $p < 0,05$

No que respeita aos cursos científico-humanísticos, podemos verificar no Quadro 11 que não existem diferenças estatisticamente significativas consoante o curso, na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional* ( $t_{(377)} = 0.028$ ,  $p = 0.978$ ), com médias semelhantes entre o curso de Ciências e Tecnologias ( $M = 83.92$ ) e de Ciências Sociais e Humanas ( $M = 83.86$ ).

**Quadro 11**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na**  
**Tomada de Decisão Vocacional, por Curso**

<i>Escala</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Eficácia</b>	Ciências e Tecnologias	335	83,92	11,54	0,978
	Ciências Sociais e Humanas	44	83,86	12,14	

Relativamente aos estabelecimentos de ensino e aos cursos científico-humanísticos, podemos verificar (Quadro 12) que na Escola de Arraiolos o curso de Ciências Sociais e Humanas apresenta média mais elevada do que o curso de Ciências e Tecnologias (respectivamente,  $M = 88.53$  e  $M = 82.75$ ), enquanto que na Escola Secundária Gabriel Pereira (Évora) se verifica o contrário, com as Ciências e Tecnologias a apresentarem média mais elevada que as Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 84.19$  e  $M = 80.32$ ).

No entanto, em nenhuma das escolas se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional* (Arraiolos:  $t_{(80)} = 1.895$ ,  $p = 0.062$ ; Évora:  $t_{(295)} = 1.606$ ,  $p = 0.109$ ).

**Quadro 12**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Eficácia na Tomada**  
**de Decisão Vocacional por Curso, para ambas as escolas**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Eficácia</b>	Cunha Rivara	Ciências e Tecnologias	63	82,75	11,97	1,895
		Ciências Sociais e Humanas	19	88,53	10,47	
	Gabriel Pereira	Ciências e Tecnologias	272	84,19	11,45	
		Ciências Sociais e Humanas	25	80,32	12,31	

Para analisar as diferenças entre mais que dois grupos, utilizou-se a estatística *Anova* (análise de variância).

No que respeita ao ano de escolaridade, e como se pode verificar no Quadro 13, existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos ( $F_{(2, 376)} = 4.764$ ,  $p < 0.01$ ) na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional*, com os alunos do 12º ano a apresentarem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 84.08, M 11º ano = 82.23, M 12º ano = 87.59).

**Quadro 13**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Eficácia na**  
**Tomada de Decisão Vocacional, por Ano de Escolaridade**

	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>10</b>	168	84,08	11,16	53	113	4,764	0,009**
<b>11</b>	150	82,23	11,93	44	116		
<b>12</b>	61	87,59	11,24	61	113		
<b>Total</b>	379	83,91	11,60	44	116		

\*\*  $p < 0,01$

Através do teste de comparação múltipla foi possível constatar que as diferenças de média são estatisticamente significativas entre os alunos do 11º ano e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.01$ ).

No que respeita aos estabelecimentos de ensino e aos diferentes anos de escolaridade, na Escola Cunha Rivara verificam-se diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos ( $F_{(2, 79)} = 4.664$ ,  $p < 0.05$ ) na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional*, com os alunos do 12º ano a apresentarem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 86.72, M 11º ano = 78.79, M 12º ano = 87.50), como se pode verificar no Quadro 14.

**Quadro 14**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional**  
**por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas**

	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	Cunha Rivara	46	86,72	10,43	69	113	4,664	<b>0,012*</b>
	Gabriel Pereira	122	83,08	11,30	53	109	3,444	<b>0,033*</b>
11	Cunha Rivara	28	78,79	12,78	44	99	4,664	<b>0,012*</b>
	Gabriel Pereira	122	83,01	11,64	54	116	3,444	<b>0,033*</b>
12	Cunha Rivara	8	87,50	10,99	74	108	4,664	<b>0,012*</b>
	Gabriel Pereira	53	87,60	11,38	61	113	3,444	<b>0,033*</b>
Total	Cunha Rivara	82	84,09	11,84	44	113		
	Gabriel Pereira	297	83,86	11,55	53	116		

\*  $p < 0,05$

Por sua vez, o teste de comparação múltipla mostra que as diferenças de média são estatisticamente significativas entre os alunos do 10º ano e do 11º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ).

Relativamente à Escola Secundária Gabriel Pereira, existem também diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 294)} = 3.444$ ,  $p < 0.05$ ) na percepção de *auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional*, com os

alunos do 12º ano a apresentarem médias mais elevadas que os alunos do 10º e do 11º ano de escolaridade (M 10º ano = 83.08, M 11º ano = 83.01, M 12º ano = 87.60).

Os testes de comparações múltiplas mostram que as diferenças de média são estatisticamente significativas entre os alunos do 11º ano e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ).

### 7.3.2. ESCALA DE AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA DE SUSAN HARTER

#### *Consistência interna da escala*

No que respeita ao *questionário de Auto-conceito e Auto-estima*, através da análise dos seus itens pelo *alpha de Cronbach* podemos verificar que o perfil de *auto-percepção* apresenta uma consistência interna de 0.877, e que a escala de *importância* apresenta uma consistência interna de 0.807. Tal demonstra que o instrumento apresenta valores bastante satisfatórios de consistência interna.

No que concerne às sub-escalas do perfil de *auto-percepção* (Quadro 15) verifica-se que os valores variam entre .62 e .85. As sub-escalas *Competência Escolar*, *Comportamento* e *Competência a Língua Materna* apresentam os valores de *alpha de Cronbach* mais baixos (respectivamente, .647, .619 e .685), o que pode significar que os itens que compõem estas escalas devem ser revistos, com o intuito de alcançar maiores níveis de fidelidade.

No entanto, apesar destes valores mais baixos apresentados pelas escalas referidas, há que ter em conta que a escala global apresenta bons valores de consistência interna. Todas as outras sub-escalas apresentam valores acima de .70, revelando assim uma elevada consistência interna e um elevado grau de coerência e de uniformidade entre as respostas dos sujeitos.

**Quadro 15**  
**Coefficiente alpha de Cronbach da escala Auto-Conceito e Auto-Estima,**  
**relativamente às sub-escalas do perfil de Auto-Percepção**

<i>Sub-escalas do Perfil de Auto-Percepção</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Número de Itens</i>
Competência Escolar	,647	5
Aceitação Social	,760	5
Competência Atlética	,736	5
Aparência Física	,851	6
Atracção Romântica	,728	6
Comportamento	,619	5
Amizades Íntimas	,814	5
Competência a Língua Materna	,685	5
Competência a Matemática	,859	5
<b>Auto-Estima</b>	<b>,731</b>	<b>6</b>

Relativamente às sub-escalas da escala de importância, os valores do *alpha de Cronbach* estão compreendidos entre .45 e .74, sendo que as escalas *Competência Atlética* e *Amizades Íntimas* revelam um *alpha de Cronbach* mais elevado em relação às restantes (respectivamente .719 e .744), indiciando níveis de consistência interna bastante aceitáveis.

#### *Análise descritiva das respostas*

Podemos então verificar (Quadro 16) que as médias apresentadas não evidenciam uma grande discrepância entre si, sendo no entanto que a sub-escala *Amizades Íntimas* é aquela que apresenta valores médios mais elevados relativamente às restantes sub-escalas ( $M = 3.20$ ), sendo as sub-escalas *Competência Atlética* e *Competência a Matemática* as que apresentam médias mais baixas (respectivamente,  $M = 2.48$  e  $M = 2.44$ ).

Tal significa então que a percepção que os alunos têm acerca da sua capacidade para fazer e manter amigos íntimos apresenta valores mais elevados, enquanto que os valores mais baixos são relativos à percepção dos alunos relativamente às suas capacidades em actividades físicas e desportivas, e também à percepção que apresentam face às suas capacidades matemáticas.

Tendo em conta que as respostas aos itens são dadas a partir de uma escala de *likert* composta por 4 níveis, podemos também verificar que não houve uma tendência geral para responder concentrando-se nos pontos médios, existindo uma distribuição ao longo dos 4 níveis de pontuação.

**Quadro 16**  
**Análise descritiva das respostas ao perfil de Auto-Percepção e suas sub-escalas,**  
**da escala de Auto-Conceito e Auto-estima**

<b>Perfil de Auto-percepção e Sub-escalas</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Perfil de Auto-Percepção	2,75	2,74	2,66	0,28	1,72	3,79
Competência Escolar	2,73	2,80	2,80	0,40	1,80	4
Aceitação Social	3,05	3	3	0,50	1,60	4
Competência Atlético	2,48	2,40	2,20	0,58	1	4
Aparência Física	2,55	2,67	2,67	0,60	1	4
Atracção Romântica	2,53	2,50	2,50	0,49	1	3,83
Comportamento	3,02	3	3	0,43	1,60	4
Amizades Íntimas	3,20	3,20	4	0,65	1	4
Competência Língua Materna	2,76	2,80	3	0,50	1,20	4
Competência Matemática	2,44	2,40	2	0,65	1	4
<b>Auto-Estima</b>	<b>2,78</b>	<b>2,83</b>	<b>3</b>	<b>0,47</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

No que respeita à análise descritiva das sub-escalas da escala de *importância*, os resultados demonstram (Quadro 17) que os valores médios são na sua maioria semelhantes, sendo a sub-escala *Competência Escolar* (percepção dos alunos acerca do

seu desempenho escolar global) aquela que apresenta valores médios mais elevados ( $M = 3.30$ ), enquanto que as médias mais baixas se verificam na sub-escala *Competência Atlético*. Também neste caso houve uma distribuição em termos gerais através dos 4 níveis da escala de resposta.

**Quadro 17**

**Análise descritiva das respostas à escala de Importância e suas sub-escalas, da escala de Auto-Conceito e Auto-estima**

<i>Escala de Importância e Sub-escalas</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Escala de Importância	3,03	3,03	3	0,36	2,11	3,89
Competência Escolar	3,30	3,50	3	0,58	1,50	4
Aceitação Social	3,17	3	3	0,57	1,50	4
Competência Atlético	2,71	3	3	0,71	1	4
Aparência Física	2,85	3	3	0,62	1	4
Atracção Romântica	2,84	3	3	0,60	1	4
Comportamento	3,06	3	3	0,62	1	4
Amizades Íntimas	3,25	3	3	0,70	1	4
Competência Língua Materna	3,01	3	3	0,63	1	4
Competência Matemática	3,09	3	3	0,59	1	4

### *Análise diferencial das respostas*

Para comparar as diferenças existentes entre alguns grupos utilizou-se teste *t de Student para amostras independentes*.

No que respeita aos estabelecimentos de ensino, verifica-se que (Quadro 18) ao nível do perfil de *auto-percepção* não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos que frequentam diferentes escolas na percepção de *auto-estima e auto-conceito* ( $t_{(377)} = 0.5694$ ,  $p = 0.570$ ), embora a escola de Évora apresente média mais elevada que a escola de Arraiolos (respectivamente,  $M = 145.81$  e  $M = 144.77$ ).

Relativamente à escala de *importância*, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino na percepção de *auto-estima e auto-conceito* ( $t_{(377)} = 2.790$ ,  $p < 0.01$ ), com uma média mais elevada na escola de Arraiolos ( $M = 56.28$ ) relativamente à escola de Évora ( $M = 54.07$ ).

**Quadro 18**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Escola, para ambas as escalas**

<i>Escalas</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Perfil de Auto-Percepção</b>	Cunha Rivara	82	144,77	15,90	0,569
	Gabriel Pereira	297	145,81	14,34	
<b>Escala de Importância</b>	Cunha Rivara	82	56,28	5,88	<b>2,790 **</b>
	Gabriel Pereira	297	54,07	6,48	

\*\*  $p < 0,01$

Relativamente às sub-escalas do perfil de *auto-percepção*, verificou-se que em nenhuma se apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as escolas no que concerne à percepção de auto-estima e auto-conceito do sujeito, ao contrário de alguns dos resultados encontrados no que respeita às sub-escalas da escala de *importância* (Quadro 19).

Podemos então verificar que as escalas *Competência Escolar* ( $t_{(377)} = 2.125$ ,  $p < 0.05$ ), *Aceitação Social* ( $t_{(377)} = 2.162$ ,  $p < 0.05$ ) e *Competência a Língua Materna* ( $t_{(377)} = 3.641$ ,  $p < 0.001$ ) apresentam diferenças significativas entre ambas as escolas. A escola Cunha Rivara apresenta uma média mais elevada em relação à escola Gabriel Pereira, quer ao nível da escala *Competência Escolar* (respectivamente,  $M = 6,83$  e  $M = 6,53$ ), da escala *Aceitação Social* (respectivamente,  $M = 6,57$  e  $M = 6,27$ ) e da escala *Competência a Língua Materna* (respectivamente,  $M = 6,45$  e  $M = 5,89$ ).

**Quadro 19**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Escola (escala de Importância)**

<i>Sub-escalas da Escala de Importância</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
Competência Escolar	Cunha Rivara	82	6,83	1,04	<b>2,125*</b>
	Gabriel Pereira	297	6,53	1,17	
Aceitação Social	Cunha Rivara	82	6,57	1,12	<b>2,162*</b>
	Gabriel Pereira	297	6,27	1,13	
Competência Atlético	Cunha Rivara	82	5,65	1,49	1,674
	Gabriel Pereira	297	5,35	1,40	
Aparência Física	Cunha Rivara	82	5,76	1,32	0,446
	Gabriel Pereira	297	5,69	1,22	
Atração Romântica	Cunha Rivara	82	5,86	1,22	1,553
	Gabriel Pereira	297	5,62	1,19	
Comportamento	Cunha Rivara	82	6,28	1,06	1,406
	Gabriel Pereira	297	6,06	1,28	
Amizades Íntimas	Cunha Rivara	82	6,56	1,48	0,416
	Gabriel Pereira	297	6,49	1,38	
Competência Língua Materna	Cunha Rivara	82	6,45	1,21	<b>3,641***</b>
	Gabriel Pereira	297	5,89	1,24	
Competência Matemática	Cunha Rivara	82	6,33	1,25	1,296
	Gabriel Pereira	297	6,14	1,16	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Relativamente ao género, no perfil de *auto-percepção* da Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima de Susan Harter, verifica-se que (Quadro 20) existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de *auto-estima e auto-conceito* ( $t_{(377)} = 1.98, p < 0.05$ ), com os rapazes a apresentarem média mais elevada que as raparigas (respectivamente,  $M = 147.25$  e  $M = 144.26$ ).

**Quadro 20**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Género (perfil de Auto-Percepção)**

<i>Escala</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Perfil de Auto-Percepção</b>	Masculino	168	147,25	14,02	<b>1,98 *</b>
	Feminino	211	144,26	15,08	

\*  $p < 0,05$

No que concerne às diferenças de resultados entre as escolas, tendo em conta o género, podemos verificar (Quadro 21) que os rapazes apresentam média mais elevada que as raparigas, tanto Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara (respectivamente,  $M = 148.08$  e  $M = 141.91$ ), como na Escola Secundária Gabriel Pereira (respectivamente,  $M = 147.00$  e  $M = 144.88$ ).

No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quer na escola de Arraiolos ( $t_{(80)} = 1.775$ ,  $p = 0.080$ ), quer na escola de Évora ( $t_{(295)} = 1.267$ ,  $p = 0.206$ ).

**Quadro 21**  
Médias e  $t$  de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima  
por Género, para ambas as escolas (perfil de Auto-Percepção)

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Perfil de Auto-Percepção</b>	Cunha	Masculino	38	148,08	15,70	1,775
	Rivara	Feminino	44	141,91	15,68	
	Gabriel	Masculino	130	147,01	13,54	1,267
	Pereira	Feminino	167	144,88	14,91	

Relativamente à escala de *importância* verifica-se que (Quadro 22) existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 3.868$ ,  $p < 0.001$ ), com as raparigas a apresentarem média mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 55.66$  e  $M = 53.15$ ).

**Quadro 22**  
Médias e  $t$  de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima  
por Género (escala de Importância)

<i>Escala</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Escala de Importância</b>	Masculino	168	53,15	6,58	<b>3,868 ***</b>
	Feminino	211	55,66	6,06	

\*\*\*  $p < 0,001$

No que concerne às diferenças de resultados entre as escolas consoante o género, podemos verificar (Quadro 23) que as raparigas apresentam média mais elevada que os rapazes, tanto na escola de Arraiolos (respectivamente,  $M = 57.11$  e  $M = 55.32$ ), como na escola de Évora (respectivamente,  $M = 55.28$  e  $M = 52.51$ ).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de auto-estima e auto-conceito na escola Cunha Rivara ( $t_{(80)} = 1.388$ ,  $p = 0.169$ ), verificando-se estas diferenças apenas na escola Gabriel Pereira ( $t_{(295)} = 3.736$ ,  $p < 0.001$ ).

**Quadro 23**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Género, para ambas as escolas (escala de Importância)**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Escala de Importância</b>	Cunha	Masculino	38	55,32	6,27	1,388
	Rivara	Feminino	44	57,11	5,46	
	Gabriel	Masculino	130	52,51	6,55	<b>3,736 ***</b>
	Pereira	Feminino	167	55,28	6,17	

\*\*\*  $p < 0,001$

Relativamente às sub-escalas do perfil de *auto-percepção*, podemos verificar (Quadro 24) que nem todas apresentam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de auto-estima e auto-conceito.

Através da análise das médias encontradas, verifica-se que os rapazes apresentam médias mais elevadas que as raparigas nas escalas *Competência Escolar* (respectivamente,  $M = 13.91$  e  $M = 13.49$ ), *Competência Atlética* (respectivamente,  $M = 13.49$  e  $M = 11.50$ ), *Aparência Física* (respectivamente,  $M = 16.26$  e  $M = 14.53$ ), *Atracção Romântica* (respectivamente,  $M = 15.27$  e  $M = 15.12$ ), *Competência a Matemática* (respectivamente,  $M = 13.21$  e  $M = 11.36$ ) e *Auto-Estima* (respectivamente,

M = 17.07 e M = 16.41). Por sua vez, as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes nas escalas *Aceitação Social* (respectivamente M = 15.29 e M = 15.18), *Comportamento* (respectivamente, M = 15.47 e M = 14.65), *Amizades Íntimas* (respectivamente, M = 16.85 e M = 14.95) e *Competência a Língua Materna* (respectivamente, M = 14.23 e M = 13.24)

No que respeita às diferenças encontradas, as escalas *Competência Escolar* ( $t_{(377)} = 2.042$ ,  $p < 0.05$ ), *Competência Atlético* ( $t_{(377)} = 7.001$ ,  $p < 0.001$ ), *Aparência Física* ( $t_{(377)} = 4.795$ ,  $p < 0.001$ ), *Comportamento* ( $t_{(377)} = 3.775$ ,  $p < 0.001$ ), *Amizades Íntimas* ( $t_{(377)} = 5.942$ ,  $p < 0.001$ ), *Competência a Língua Materna* ( $t_{(377)} = 3.881$ ,  $p < 0.001$ ), *Competência a Matemática* ( $t_{(377)} = 5.732$ ,  $p < 0.001$ ) e *Auto-Estima* ( $t_{(377)} = 2.242$ ,  $p < 0.05$ ), apresentam diferenças significativas, ao contrário das escalas *Aceitação Social* ( $t_{(377)} = 0.459$ ,  $p = 0.647$ ) e *Atração Romântica* ( $t_{(377)} = 0.510$ ,  $p = 0.610$ ).

**Quadro 24**  
**Médias e t de Student das sub-escalas do Perfil de Auto-Percepção,**  
**da escala Auto-Conceito e Auto-Estima, por Género**

<b>Sub-escalas do Perfil de Auto-Percepção</b>	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>t</b>
Competência Escolar	Masculino	168	13,91	1,99	<b>2,042 *</b>
	Feminino	211	13,49	1,99	
Aceitação Social	Masculino	168	15,18	2,47	0,459
	Feminino	211	15,29	2,49	
Competência Atlético	Masculino	168	13,49	2,91	<b>7,001 ***</b>
	Feminino	211	11,50	2,60	
Aparência Física	Masculino	168	16,26	3,26	<b>4,795 ***</b>
	Feminino	211	14,53	3,68	
Atração Romântica	Masculino	168	15,27	2,90	0,510
	Feminino	211	15,12	2,98	
Comportamento	Masculino	168	14,65	2,36	<b>3,775 ***</b>
	Feminino	211	15,47	1,86	
Amizades Íntimas	Masculino	168	14,95	3,33	<b>5,942 ***</b>
	Feminino	211	16,85	2,89	
Competência Língua Materna	Masculino	168	13,24	2,39	<b>3,881 ***</b>
	Feminino	211	14,23	2,50	
Competência Matemática	Masculino	168	13,21	3,03	<b>5,732 ***</b>
	Feminino	211	11,36	3,17	
Auto-Estima	Masculino	168	17,07	2,46	<b>2,242 *</b>
	Feminino	211	16,41	3,07	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Relativamente às médias encontradas a partir da análise das sub-escalas da escala de *importância*, podemos verificar (Quadro 25) que as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes nas escalas *Competência Escolar* (respectivamente,  $M = 6.75$  e  $M = 6.39$ ), *Aceitação Social* (respectivamente,  $M = 6.47$  e  $M = 6.16$ ), *Aparência Física* (respectivamente,  $M = 5.76$  e  $M = 5.63$ ), *Comportamento* (respectivamente,  $M = 6.26$  e  $M = 5.92$ ), *Amizades Íntimas* (respectivamente,  $M = 6.98$  e  $M = 5.90$ ), *Competência a Língua Materna* (respectivamente,  $M = 6.35$  e  $M = 5.59$ ) e *Competência a Matemática* (respectivamente,  $M = 6.27$  e  $M = 6.07$ ).

Por sua vez, os rapazes apenas apresentam médias mais elevadas que as raparigas em duas das escalas: *Competência Atlética* (respectivamente,  $M = 5.69$  e  $M = 5.19$ ) e *Atração Romântica* (respectivamente,  $M = 5.74$  e  $M = 5.62$ ).

**Quadro 25**  
Médias e *t* de Student das sub-escalas da Escala de Importância,  
da escala Auto-Conceito e Auto-Estima, por Género

<i>Sub-escalas da Escala de Importância</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
Competência Escolar	Masculino	168	6,39	1,18	3,113 **
	Feminino	211	6,75	1,11	
Aceitação Social	Masculino	168	6,16	1,15	2,698 **
	Feminino	211	6,47	1,10	
Competência Atlética	Masculino	168	5,69	1,46	3,423 **
	Feminino	211	5,19	1,35	
Aparência Física	Masculino	168	5,63	1,28	0,991
	Feminino	211	5,76	1,21	
Atração Romântica	Masculino	168	5,74	1,26	0,930
	Feminino	211	5,62	1,15	
Comportamento	Masculino	168	5,92	1,23	2,667 **
	Feminino	211	6,26	1,22	
Amizades Íntimas	Masculino	168	5,90	1,53	8,024 ***
	Feminino	211	6,98	1,08	
Competência Língua Materna	Masculino	168	5,59	1,26	6,172 ***
	Feminino	211	6,35	1,13	
Competência Matemática	Masculino	168	6,07	1,19	1,676
	Feminino	211	6,27	1,17	

\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < =,001$

Apenas as escalas *Aparência Física*, *Atração Romântica* e *Competência a Matemática* não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de auto-estima e auto-conceito (respectivamente,  $t_{(377)} = 0.991$ ,  $p = 0.322$ ;  $t_{(377)} = 0.930$  e  $p = 0.353$  e  $t_{(377)} = 1.676$ ,  $p = 0.095$ ).

Todas as outras, a saber, *Competência Escolar* ( $t_{(377)} = 3.113$ ,  $p < 0.01$ ), *Aceitação Social* ( $t_{(377)} = 2.698$ ,  $p < 0.01$ ), *Competência Atlético* ( $t_{(377)} = 3.423$ ,  $p < 0.01$ ), *Comportamento* ( $t_{(377)} = 2.667$ ,  $p < 0.01$ ), *Amizades Íntimas* ( $t_{(377)} = 8.024$ ,  $p < 0.001$ ) e *Competência a Língua Materna* ( $t_{(377)} = 6.172$ ,  $p < 0.001$ ), apresentam diferenças significativas.

Relativamente às diferenças encontradas entre os cursos científico-humanísticos (Quadro 26) ao nível do perfil de *auto-percepção* não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos que frequentam diferentes cursos científico-humanísticos na percepção de *auto-estima e auto-conceito* ( $t_{(377)} = 0.554$ ,  $p = 0.580$ ), com as Ciências e Tecnologias a apresentarem média mais elevada que as Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 145.74$  e  $M = 144.43$ ).

**Quadro 26**  
Médias e  $t$  de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima  
por Curso (perfil de Auto-Percepção)

<i>Escala</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Perfil de Auto-Percepção</b>	Ciências e Tecnologias	335	145,74	14,78	0,554
	Ciências Sociais e Humanas	44	144,43	13,97	

No que concerne às diferenças de resultados entre as escolas, podemos verificar (Quadro 27) que o curso de Ciências e Tecnologias apresenta médias mais elevadas que o curso de Ciências Sociais e Humanas, tanto Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara (respectivamente,  $M = 145.08$  e  $M = 143.74$ ), como na Escola Secundária Gabriel Pereira (respectivamente,  $M = 145.89$  e  $M = 144.96$ ).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos na percepção de auto-estima e auto-conceito quer na escola de Arraiolos ( $t_{(80)} = 0.321$ ,  $p = 0.749$ ) quer na escola de Évora ( $t_{(295)} = 0.309$ ,  $p = 0.757$ ).

**Quadro 27**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Curso, para ambas as escolas (perfil de Auto-Percepção)**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Perfil de Auto-Percepção</b>	Cunha	Ciências e Tecnologias	63	145,08	15,51	0,321
	Rivara	Ciências Sociais e Humanas	19	143,74	17,53	
	Gabriel Pereira	Ciências e Tecnologias	272	145,89	14,63	0,309
		Ciências Sociais e Humanas	25	144,96	10,88	

Relativamente à escala de *importância* da escala de Auto-Conceito e Auto-Estima, verifica-se que (Quadro 28) não existem diferenças estatisticamente significativas entre os cursos científico-humanísticos na percepção de *auto-estima e auto-conceito* ( $t_{(377)} = 0.023$ ,  $p = 0.982$ ), com médias bastante semelhantes entre o curso de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 54.54$  e  $M = 54.57$ ).

**Quadro 28**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Curso (escala de Importância)**

<i>Escala</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Escala de Importância</b>	Ciências e Tecnologias	335	54,54	6,20	0,023
	Ciências Sociais e Humanas	44	54,57	7,91	

No que respeita às diferenças de resultados entre as escolas, podemos verificar (Quadro 29) que as Ciências Sociais e Humanas apresentam médias mais elevadas que as Ciências e Tecnologias, na Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara (respectivamente,  $M = 57.21$  e  $M = 56.00$ ), enquanto que na Escola Secundária Gabriel Pereira, são as Ciências e Tecnologias a apresentarem uma média mais elevada face às Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 54.21$  e  $M = 52.56$ ).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos de diferentes cursos, na percepção de auto-estima e auto-conceito, quer na escola de Arraiolos ( $t_{(80)} = 0.784$ ,  $p = 0.435$ ) quer na escola de Évora ( $t_{(295)} = 1,219$ ,  $p = 0.224$ ).

**Quadro 29**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**por Curso, para ambas as escolas (escala de Importância)**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Escala de Importância</b>	Cunha Rivara	Ciências e Tecnologias	63	56,00	5,45	0,784
		Ciências Sociais e Humanas	19	57,21	7,23	
	Gabriel Pereira	Ciências e Tecnologias	272	54,21	6,32	1,219
		Ciências Sociais e Humanas	25	52,56	7,95	

Através do procedimento estatístico de análise de variância (ANOVA) foram analisadas também as diferenças entre mais do que dois grupos. Podemos verificar (Quadro 30) que ao nível do perfil de *auto-percepção* não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 0.757$ ,  $p = 0.470$ ), embora os alunos do 11º ano apresentem médias um pouco mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 145.21, M 11º ano = 146.62, M 12º ano = 144.07).

**Quadro 30**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**(perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade**

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	168	145,21	15,53	91	184	0,757	0,470
11	150	146,62	14,39	110	201		
12	61	144,07	12,87	117	174		
<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>145,59</b>	<b>14,68</b>	<b>91</b>	<b>201</b>		

Ao nível da escala de *importância* verifica-se (Quadro 31) a existência de diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 7.464$ ,  $p < 0.01$ ), apresentando os alunos do 11º ano médias um pouco mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 55.72, M 11º ano = 54.20, M 12º ano = 52.17).

**Quadro 31**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**(escala de Importância) por Ano de Escolaridade**

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	168	55,72	5,55	38	70	7,464	0,001**
11	150	54,20	6,92	38	70		
12	61	52,17	6,64	40	69		
<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>54,55</b>	<b>6,41</b>	<b>38</b>	<b>70</b>		

\*\*  $p < 0,01$

Através do teste de comparação múltipla verificaram-se diferenças de médias estatisticamente significativas entre alunos do 10º e 12º ano de escolaridade ( $p < 0.01$ ).

No que concerne à escola de Arraiolos, não se verificam (Quadro 32) diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 79)} = 0.419$ ,  $p = 0.659$ ) no perfil de *auto-percepção* da escala de *auto-estima e auto-conceito*, embora os alunos do 12º ano apresentem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 143.63, M 11º ano = 145.43, M 12º ano = 149.00)

Por sua vez, na Escola Secundária Gabriel Pereira também não se verificam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 294)} = 1.151$ ,  $p = 0.318$ ), com os alunos do 11º ano a apresentarem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 145.80, M 11º ano = 146.90, M 12º ano = 143.32).

**Quadro 32**

**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**

(perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas

Ano	Escola	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	F	p
10	Cunha Rivara	46	143,63	17,96	91	184	0,419	0,659
	Gabriel Pereira	122	145,80	14,54	107	183	1,151	0,318
11	Cunha Rivara	28	145,43	13,69	116	177	0,419	0,659
	Gabriel Pereira	122	146,90	14,60	110	201	1,151	0,318
12	Cunha Rivara	8	149,00	9,91	137	162	0,419	0,659
	Gabriel Pereira	53	143,32	13,18	117	174	1,151	0,318
Total	Cunha Rivara	82	144,77	15,89	91	184		
	Gabriel Pereira	297	145,81	14,34	107	201		

No que respeita às sub-escalas do perfil de *auto-percepção*, podemos verificar (Quadro 33) que, respeitante à Análise de Variância, apenas as sub-escalas *Aceitação Social* ( $F_{(2, 376)} = 3.969$ ,  $p < 0.05$ ), *Amizades Íntimas* ( $F_{(2, 376)} = 3.968$ ,  $p < 0.05$ ) e *Competência a Língua Materna* ( $F_{(2, 376)} = 5.664$ ,  $p < 0.01$ ) apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade.

**Quadro 33**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**(sub-escalas do perfil de Auto-Percepção) por Ano de Escolaridade**

<i>Sub-escalas do perfil de Auto-Percepção</i>	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Competência Escolar	10	168	13,53	2,04	9	19	1,144	0,320
	11	150	13,72	1,94	9	20		
	12	61	13,97	2,04	9	19		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>13,67</b>	<b>2,00</b>	<b>9</b>	<b>20</b>		
Aceitação Social	10	168	15,46	2,68	8	20	3,969	<b>0,020*</b>
	11	150	15,31	2,27	10	20		
	12	61	14,44	2,24	10	19		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>15,24</b>	<b>2,48</b>	<b>8</b>	<b>20</b>		
Competência Atlética	10	168	12,41	3,24	5	20	1,006	0,367
	11	150	12,54	2,78	5	20		
	12	61	11,92	2,17	6	18		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>12,38</b>	<b>2,91</b>	<b>5</b>	<b>20</b>		
Aparência Física	10	168	14,86	4,02	6	24	2,221	0,110
	11	150	15,60	3,29	6	24		
	12	61	15,74	2,99	10	21		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>15,30</b>	<b>3,60</b>	<b>6</b>	<b>24</b>		
Atração Romântica	10	168	14,94	3,19	6	23	1,347	0,261
	11	150	15,29	2,84	8	23		
	12	61	15,62	2,42	11	21		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>15,19</b>	<b>2,94</b>	<b>6</b>	<b>23</b>		
Comportamento	10	168	15,24	2,09	9	20	1,320	0,268
	11	150	15,13	2,17	8	20		
	12	61	14,72	2,16	10	20		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>15,11</b>	<b>2,14</b>	<b>8</b>	<b>20</b>		
Amizades Íntimas	10	168	15,99	3,31	6	20	3,968	<b>0,020*</b>
	11	150	16,42	3,02	5	20		
	12	61	15,05	3,36	7	20		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>16,01</b>	<b>3,23</b>	<b>5</b>	<b>20</b>		
Competência a Língua Materna	10	168	14,27	2,43	6	20	5,664	<b>0,004**</b>
	11	150	13,44	2,47	6	20		
	12	61	13,34	2,56	8	20		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>13,79</b>	<b>2,50</b>	<b>6</b>	<b>20</b>		
Competência a Matemática	10	168	11,93	3,09	5	20	1,228	0,294
	11	150	12,27	3,38	5	20		
	12	61	12,66	3,26	5	20		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>12,18</b>	<b>3,24</b>	<b>5</b>	<b>20</b>		
Auto-Estima	10	168	16,57	2,98	6	24	0,531	0,589
	11	150	16,89	2,82	8	24		
	12	61	16,61	2,44	11	22		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>16,70</b>	<b>2,83</b>	<b>6</b>	<b>24</b>		

\* p &lt; 0,05; \*\* p &lt; 0,01

Relativamente a estas sub-escalas onde foram encontradas diferenças significativas, podemos verificar que as médias relativas ao 10º ano de escolaridade são mais elevadas na sub-escala *Aceitação Social* (M 10º ano = 15.46, M 11º ano = 15.31, M 12º ano = 14.44) e *Competência a Língua Materna* (M 10º ano = 14.27, M 11º ano = 13.44, M 12º ano = 13.34), enquanto que ao nível da sub-escala *Amizades Íntimas*, a média mais elevada se verifica relativamente ao 11º ano de escolaridade (M 10º ano = 15.99, M 11º ano = 16.42, M 12º ano = 15.05).

Através do teste de comparação múltipla verificou-se que as diferenças de média são estatisticamente significativas, para *Aceitação Social*, entre os alunos do 10º e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ), para *Amizades Íntimas* entre os alunos do 11º e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ), e para *Competência a Língua Materna* entre os alunos do 10º ano e do 11º ano de escolaridade ( $p < 0.01$ ), e do 10º e 12º ano ( $p < 0.05$ ).

Relativamente à escola de Arraiolos, não se verificam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 79)} = 0.103$ ,  $p = 0.902$ ) na escala de *importância*, embora os alunos do 10º ano apresentem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 56.54, M 11º ano = 55.93, M 12º ano = 56.00)

Por sua vez, na escola de Évora apresentam-se diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 294)} = 6.845$ ,  $p < 0.05$ ), com os alunos do 10º ano de escolaridade a apresentarem valores médios mais elevados que os alunos do 11º e do 12º ano de escolaridade (M 10º ano = 55.41, M 11º ano = 53.80, M 12º ano = 51.60), como se pode verificar no Quadro 34.

Quadro 34

## Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima

(escala de Importância) por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas

Ano	Escola	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	F	p
10	Cunha Rivara	46	56,54	6,14	43	69	0,103	0,902
	Gabriel Pereira	122	55,41	5,31	38	70	6,845	0,01*
11	Cunha Rivara	28	55,93	5,81	46	67	0,103	0,902
	Gabriel Pereira	122	53,80	7,12	38	70	6,845	0,01*
12	Cunha Rivara	8	56,00	5,18	49	65	0,103	0,902
	Gabriel Pereira	53	51,60	6,69	40	69	6,845	0,01*
Total	Cunha Rivara	82	56,28	5,88	43	69		
	Gabriel Pereira	297	54,07	6,48	38	70		

\* p &lt; 0,05

No que respeita às sub-escalas da escala de *importância* de Auto-Estima e Auto-Conceito, podemos verificar que, respeitante à Análise de Variância, as sub-escalas *Competência Escolar* ( $F_{(2, 376)} = 3.523$ ,  $p < 0.05$ ), *Aceitação Social* ( $F_{(2, 376)} = 3.061$ ,  $p < 0.05$ ), *Comportamento* ( $F_{(2, 376)} = 9.828$ ,  $p < 0.001$ ), *Competência a Língua Materna* ( $F_{(2, 376)} = 6.307$ ,  $p < 0.01$ ) e *Competência a Matemática* ( $F_{(2, 376)} = 3.503$ ,  $p < 0.05$ ), apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade (Quadro 35).

Verifica-se também que, relativamente às médias correspondentes às sub-escalas onde foram encontradas diferenças significativas, o 10º ano de escolaridade apresenta uma média mais elevada que os 11º e o 12º ano, nas sub-escalas *Competência Escolar* (M 10º ano = 6.75, M 11º ano = 6.52, M 12º ano = 6.33), *Aceitação Social* (M 10º ano = 6.47, M 11º ano = 6.29, M 12º ano = 6.07), *Comportamento* (M 10º ano = 6.35, M 11º ano = 6.07, M 12º ano = 5.56) e *Competência a Língua Materna* (M 10º ano = 6.26, M 11º ano = 5.85, M 12º ano = 5.74). Por sua vez, na sub-escala *Competência a Matemática* a média mais elevada verifica-se ao nível do 11º ano de escolaridade (M 10º ano = 6.22, M 11º ano = 6.28, M 12º ano = 5.82).

**Quadro 35**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito e Auto-Estima**  
**(sub-escalas da escala de Importância) por Ano de Escolaridade**

<i>Sub-escalas da escala de Importância</i>	<i>Ano de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Competência Escolar	10	168	6,75	1,07	4	8	3,523	<b>0,030*</b>
	11	150	6,52	1,21	3	8		
	12	61	6,33	1,18	3	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,59</b>	<b>1,15</b>	<b>3</b>	<b>8</b>		
Aceitação Social	10	168	6,47	1,08	3	8	3,061	<b>0,048*</b>
	11	150	6,29	1,10	3	8		
	12	61	6,07	1,30	3	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,34</b>	<b>1,13</b>	<b>3</b>	<b>8</b>		
Competência Atlética	10	168	5,57	1,53	2	8	2,175	0,115
	11	150	5,35	1,36	2	8		
	12	61	5,15	1,21	2	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>5,41</b>	<b>1,42</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Aparência Física	10	168	5,78	1,23	2	8	0,600	0,549
	11	150	5,65	1,28	2	8		
	12	61	5,62	1,21	3	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>5,70</b>	<b>1,24</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Atração Romântica	10	168	5,81	1,23	2	8	2,172	0,115
	11	150	5,59	1,20	2	8		
	12	61	5,49	1,09	3	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>5,67</b>	<b>1,20</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Comportamento	10	168	6,35	1,00	3	8	9,828	<b>0,000***</b>
	11	150	6,07	1,34	2	8		
	12	61	5,56	1,37	2	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,11</b>	<b>1,24</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Amizades Íntimas	10	168	6,51	1,46	2	8	1,391	0,250
	11	150	6,60	1,34	2	8		
	12	61	6,25	1,36	4	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,50</b>	<b>1,40</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Competência a Língua Materna	10	168	6,26	1,26	2	8	6,307	<b>0,002**</b>
	11	150	5,85	1,20	2	8		
	12	61	5,74	1,22	2	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,01</b>	<b>1,25</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		
Competência a Matemática	10	168	6,22	1,15	2	8	3,503	<b>0,031*</b>
	11	150	6,28	1,15	3	8		
	12	61	5,82	1,30	2	8		
	<b>Total</b>	<b>379</b>	<b>6,18</b>	<b>1,18</b>	<b>2</b>	<b>8</b>		

\* p &lt; 0,05; \*\* p &lt; 0,01; \*\*\* p &lt; =,001

O teste de comparação múltipla permite-nos verificar que as diferenças de média são estatisticamente significativas, para *Competência Escolar*, entre os alunos do 10º e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ), para *Comportamento* entre os alunos do 10º e do 12º ano ( $p < 0.001$ ), e do 11º e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ), para *Competência a Língua Materna* entre os alunos do 10º ano e do 11º ano de escolaridade ( $p < 0.01$ ) e do 10º e 12º ano ( $p < 0.05$ ), e para *Competência a Matemática* entre os alunos do 11º e do 12º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ).

### 7.3.3. MEDIDA DE PERCEPÇÃO DE CONTROLO

#### *Consistência interna da escala*

Através da análise do *alpha de Cronbach* podemos verificar que o questionário *Medida de Percepção de Controlo* apresenta uma consistência interna elevada (.756). Segundo este resultado, o instrumento apresenta valores de fidelidade que conduzem a valores elevados de consistência interna e de uniformidade dos itens entre si.

No que concerne às dimensões da Medida de Percepção de Controlo, relativamente à dimensão *Desconhecido* verifica-se (Quadro 36) que o valor apresentado demonstra uma consistência interna aceitável (.641).

**Quadro 36**  
**Coefficiente alpha de Cronbach da escala Medida de Percepção de Controlo,**  
**relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Número de Itens</i>
<b>Desconhecido</b>	.641	16
<b>Outras Pessoas</b>	.730	16
<b>Interno</b>	.724	16

Na dimensão *Outras Pessoas* e na dimensão *Interno*, os alpha de Cronbach são de, respectivamente, .730 e .724, os quais podem ser considerados como valores relativamente elevados de consistência interna.

### ***Análise descritiva das respostas***

Através da análise descritiva das dimensões da escala Medida de Percepção de Controlo, podemos verificar (Quadro 37) que a dimensão *Outras Pessoas* apresenta valores médios superiores ( $M = 2.82$ ), e que a dimensão *Interno* apresenta uma média mais baixa relativamente às restantes dimensões ( $M = 2.17$ ). Tal demonstra que os valores mais elevados dizem respeito à atribuição de sucessos ou de insucessos a terceiros, e que os valores mais baixos correspondem à atribuição de sucessos ou insucessos a causas internas à pessoa.

A escala de *likert* utilizada neste instrumento de medida é composta por 4 níveis, e através dos resultados obtidos podemos verificar que as respostas se distribuem de um modo geral ao longo das pontuações possíveis, não havendo portanto uma tendência para respostas centradas nos níveis médios.

**Quadro 37**  
**Análise descritiva das respostas à escala Medida de**  
**Percepção de Controlo e suas dimensões**

<b><i>Escala e dimensões</i></b>	<b><i>Média</i></b>	<b><i>Mediana</i></b>	<b><i>Moda</i></b>	<b><i>Desvio Padrão</i></b>	<b><i>Mínimo</i></b>	<b><i>Máximo</i></b>
<b>Medida de Percepção de Controlo</b>	2,54	2,54	2,54	0,22	1,69	3,54
<b>Dimensão desconhecido</b>	2,63	2,63	2,63	0,30	1,44	3,75
<b>Dimensão outras pessoas</b>	2,82	2,81	2,69	0,35	1,81	3,75
<b>Dimensão interno</b>	2,17	2,19	2,13	0,33	1,25	3,56

**Análise diferencial das respostas**

Através do teste *t* de Student para amostras independentes foram analisadas as diferenças existentes entre alguns grupos.

Relativamente aos estabelecimentos de ensino, verificou -se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas na *percepção de controlo* ( $t_{(377)} = 1.051$ ,  $p = 0.294$ ), apresentando a escola Gabriel Pereira uma média mais elevada que a escola Cunha Rivara (respectivamente,  $M = 122.18$  e  $M = 120.82$ ).

No que concerne às dimensões da Medida de Percepção de Controlo, na dimensão *Desconhecido* e na dimensão *Outras Pessoas*, não se verificam (Quadro 38) diferenças significativas entre ambas as escolas.

Na dimensão *Interno* da Medida de Percepção de Controlo, podemos verificar que se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino ( $t_{(377)} = 2.960$ ,  $p < 0.01$ ), apresentando a escola Gabriel Pereira uma média mais elevada que a escola Cunha Rivara (respectivamente,  $M = 35.15$  e  $M = 33.21$ ).

**Quadro 38**  
Médias e *t* de Student da escala Medida de Percepção de Controlo  
por Escola, relativamente às suas dimensões

<i>Dimensões</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Desconhecido</b>	Cunha Rivara	82	42,37	3,92	,714
	Gabriel Pereira	297	41,94	5,00	
<b>Outras Pessoas</b>	Cunha Rivara	82	45,24	5,43	,189
	Gabriel Pereira	297	45,11	5,69	
<b>Interno</b>	Cunha Rivara	82	33,21	5,71	<b>2,960**</b>
	Gabriel Pereira	297	35,15	5,12	

\*\*  $p < 0,01$

Relativamente ao género, e como se pode verificar no Quadro 39, existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de *controlo* ( $t_{(377)} = 2.843$ ,  $p < 0.01$ ), com as raparigas a apresentarem média mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 123.22$  e  $M = 120.20$ ).

Quadro 39

Médias e *t* de Student da escala Medida de Percepção de Controlo, por Género

<i>Escala</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
Medida de Percepção de Controlo	Masculino	168	120,20	10,98	2,843 **
	Feminino	211	123,22	9,69	

\*\*  $p < 0,01$ 

No que respeita às escolas abrangidas pelo estudo e a ambos os géneros, pode verificar-se que as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes (Quadro 40) quer na escola de Arraiolos (respectivamente,  $M = 121.20$  e  $M = 120.37$ ) quer na escola de Évora (respectivamente,  $M = 123.75$  e  $M = 120.15$ ).

No entanto, na Escola Cunha Rivara não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de controlo ( $t_{(80)} = 0.384$ ,  $p = 0.702$ ), aparecendo essas diferenças apenas ao nível da Escola Secundária Gabriel Pereira ( $t_{(295)} = 2.962$ ,  $p < 0.01$ ).

Quadro 40

Médias e *t* de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Género, para ambas as escolas

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
Medida de Percepção de Controlo	Cunha Rivara	Masculino	38	120,37	8,76	0.384
		Feminino	44	121,20	10,65	
	Gabriel Pereira	Masculino	130	120,15	11,58	2.962 **
		Feminino	167	123,75	9,380	

\*\*  $p < 0,01$

Quanto às dimensões que compõem o instrumento, e como se pode ver no Quadro 41, no que respeita à dimensão *Desconhecido* não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 0.657$ ,  $p = 0.512$ ), embora as raparigas apresentem uma média mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 42.18$  e  $M = 41.85$ ).

Por sua vez, na dimensão *Outras Pessoas* verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 3.846$ ,  $p < 0.001$ ), com as raparigas a apresentarem médias mais elevadas que os rapazes (respectivamente,  $M = 46.11$  e  $M = 43.92$ ).

No que respeita à dimensão *Interno*, podemos verificar que tal como aconteceu para a dimensão *Desconhecido*, também não se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 0.844$ ,  $p = 0.399$ ), apesar das raparigas apresentarem uma média ligeiramente mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 34.93$  e  $M = 34.47$ ).

**Quadro 41**  
**Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo**  
**por Género, relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Dimensão Desconhecido</b>	Masculino	168	41,85	5,28	0,657
	Feminino	211	42,18	4,36	
<b>Dimensão Outras Pessoas</b>	Masculino	168	43,92	5,90	<b>3,846***</b>
	Feminino	211	46,11	5,21	
<b>Dimensão Interno</b>	Masculino	168	34,47	5,64	0,844
	Feminino	211	34,93	5,03	

\*\*\*  $p < 0,001$

Relativamente aos cursos científico-humanísticos (Quadro 42) não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes cursos na percepção de *controlo* ( $t_{(377)} = 0.476$ ,  $p = 0.634$ ), apresentando o curso de Ciências e Tecnologias uma média um pouco mais elevada que o curso de Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 121.98$  e  $M = 121.18$ ).

**Quadro 42**  
**Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo, por Curso**

<i>Escala</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Medida de Percepção de Controlo</b>	Ciências e Tecnologias	335	121,98	10,29	0,476
	Ciências Sociais e Humanas	44	121,18	11,149	

No que respeita às escolas abrangidas pelo estudo, pode verificar-se que o curso de Ciências e Tecnologias apresenta médias mais elevadas que o curso de Ciências Sociais e Humanas (Quadro 43) quer na escola de Arraiolos (respectivamente,  $M = 120.92$  e  $M = 120.47$ ), quer na escola de Évora (respectivamente,  $M = 122.22$  e  $M = 121.72$ ).

**Quadro 43**  
**Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo por Curso, para ambas as escolas**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Medida de Percepção de Controlo</b>	Cunha Rivara	Ciências e Tecnologias	63	120,92	8,95	0,174
		Ciências Sociais e Humanas	19	120,47	12,38	
	Gabriel Pereira	Ciências e Tecnologias	272	122,22	10,57	0,226
		Ciências Sociais e Humanas	25	121,72	10,35	

Também não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos científico-humanísticos na percepção de controlo, tanto na Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara ( $t_{(80)} = 0.174$ ,  $p = 0.862$ ), como na Escola Secundária Gabriel Pereira ( $t_{(295)} = 0.226$ ,  $p = 0.821$ ).

Relativamente às dimensões da Medida de Percepção de Controlo, na dimensão *Desconhecido* ( $t_{(377)} = 1.458$ ,  $p = 0.146$ ) não se verificaram valores que lhe confirmam significância estatística, embora, como se pode verificar no Quadro 44, o curso de Ciências e Tecnologias apresente uma média mais elevada que o curso de Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 42.16$  e  $M = 41.05$ ).

No que respeita à dimensão *Outras Pessoas* ( $t_{(377)} = 0.651$ ,  $p = 0.516$ ) também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, embora o curso de Ciências Sociais e Humanas apresente médias mais elevadas que o curso de Ciências e Tecnologias (respectivamente,  $M = 45.66$  e  $M = 45.07$ ).

**Quadro 44**  
**Médias e t de Student da escala Medida de Percepção de Controlo,**  
**relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Desconhecido</b>	Ciências e Tecnologias	335	42,16	4,76	1,458
	Ciências Sociais e Humanas	44	41,05	4,93	
<b>Outras Pessoas</b>	Ciências e Tecnologias	335	45,07	5,58	0,651
	Ciências Sociais e Humanas	44	45,66	6,01	
<b>Interno</b>	Ciências e Tecnologias	335	34,76	5,15	0,333
	Ciências Sociais e Humanas	44	34,48	6,46	

A mesma situação se verifica na dimensão *Interno* da Medida de Percepção de Controlo, não se apresentando diferenças estatisticamente significativas entre os cursos científico-humanísticos ( $t_{(377)} = 0,333$ ,  $p = 0,739$ ), apesar do curso de Ciências e Tecnologias apresentar uma média mais elevada que o curso de Ciências Sociais e Humanas (respectivamente,  $M = 34,76$  e  $M = 34,48$ ).

Para analisar as diferenças entre mais que dois grupos, utilizou-se a estatística *Anova* (análise de variância).

Relativamente aos anos de escolaridade, e como se pode verificar no Quadro 45, não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos ( $F_{(2, 376)} = 0,667$ ,  $p = 0,514$ ) na *percepção de controlo*, embora os alunos do 11º ano apresentem médias ligeiramente mais elevadas que os restantes ( $M_{10^\circ \text{ ano}} = 121,75$ ,  $M_{11^\circ \text{ ano}} = 122,51$ ,  $M_{12^\circ \text{ ano}} = 120,72$ ).

**Quadro 45**  
**Médias e ANOVA da escala Medida de**  
**Percepção de Controlo, por Ano de Escolaridade**

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	168	121,75	9,54	89	152		
11	150	122,51	9,59	100	153	0,667	0,514
12	61	120,72	13,95	81	170		
<b>Total</b>	379	121,88	10,38	81	170		

No que respeita à Escola Cunha Rivara (Arraiolos), não se verificam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 79)} = 0,244$ ,  $p = 0,784$ ), embora os alunos do 12º ano apresentem médias mais elevadas que os restantes ( $M_{10^\circ \text{ ano}} = 120,52$ ,  $M_{11^\circ \text{ ano}} = 120,64$ ,  $M_{12^\circ \text{ ano}} = 123,13$ ), como se pode verificar no Quadro 46.

Por sua vez, na Escola Secundária Gabriel Pereira também não se verificam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 294)} = 1.108$ ,  $p = 0.332$ ) na *percepção de controlo*, embora os alunos do 11º ano apresentem médias ligeiramente mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 122.21, M 11º ano = 122.93, M 12º ano = 120.36).

**Quadro 46**  
**Médias e ANOVA da escala Medida de Percepção de Controlo**  
**por Ano de Escolaridade, para ambas as escolas**

<i>Ano</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>10</b>	Cunha Rivara	46	120,52	9,84	95	139	0,244	0,784
	Gabriel Pereira	122	122,21	9,42	89	152	1,108	0,332
<b>11</b>	Cunha Rivara	28	120,64	9,34	107	141	0,244	0,784
	Gabriel Pereira	122	122,93	9,64	100	153	1,108	0,332
<b>12</b>	Cunha Rivara	8	123,13	11,78	108	147	0,244	0,784
	Gabriel Pereira	53	120,36	14,31	81	170	1,108	0,332
<b>Total</b>	Cunha Rivara	82	120,82	9,77	95	147		
	Gabriel Pereira	297	122,18	10,54	81	170		

Relativamente às dimensões da Medida de Percepção de Controlo, podemos verificar (Quadro 47) que, respeitante à análise de variância da dimensão *Desconhecido* não se apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 1.705$ ,  $p = 0.183$ ), apesar de se verificarem diferenças relativamente às médias encontradas. Ao nível desta dimensão, o 11º ano de escolaridade apresenta uma média mais elevada que os restantes (M 10º ano = 42.16, M 11º ano = 42.31, M 12º ano = 41.00).

Por sua vez, na dimensão *Outras Pessoas* verifica-se a existência de diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 5.447$ ,  $p < 0.01$ ), sendo que a média dos alunos de 10º ano de escolaridade é mais elevada que as médias dos restantes anos (M 10º ano = 45.84, M 11º ano = 45.19, M 12º ano = 43.10).

O teste de comparação múltipla permitiu verificar que as médias dos alunos do 12º ano eram significativamente inferiores às médias dos alunos do 10º e 11º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ).

**Quadro 47**  
**Médias e ANOVA das dimensões da escala Medida**  
**de Percepção de Controlo, por Ano de Escolaridade**

<i>Dimensões</i>	<i>Anos de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Desconhecido</b>	<b>10</b>	168	42,16	4,09	30	55	1,705	0,183
	<b>11</b>	150	42,31	4,72	30	54		
	<b>12</b>	60	41,00	6,40	23	60		
	<b>Total</b>	379	42,03	4,78	23	60		
<b>Outras Pessoas</b>	<b>10</b>	168	45,84	5,54	30	60	5,447	<b>0,005**</b>
	<b>11</b>	150	45,19	5,46	32	58		
	<b>12</b>	61	43,10	5,85	29	57		
	<b>Total</b>	379	45,14	5,62	29	60		
<b>Interno</b>	<b>10</b>	168	33,70	4,83	20	47	8,686	<b>0,000***</b>
	<b>11</b>	150	35,01	5,35	22	52		
	<b>12</b>	61	36,87	5,80	27	57		
	<b>Total</b>	379	34,73	5,31	20	57		

\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

No que respeita à dimensão *Interno* da Medida de Percepção de Controlo, podemos verificar que existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 8,686$ ,  $P < 0.001$ ), com o 12º ano a apresentar uma média mais elevada que os restantes (M 10º ano = 33.70, M 11º ano = 35.01, M 12º ano = 36.87).

Através do teste de comparação múltipla verificou-se que as diferenças de médias eram estatisticamente significativas entre alunos do 10º e 12º ano de escolaridade ( $p < 0.001$ ).

### 7.3.4. QUESTIONÁRIO DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA

#### *Consistência interna da escala*

A análise do *alpha de Cronbach* dos itens da escala de Auto-Conceito de Competência permite inferir que a mesma apresenta uma consistência interna bastante elevada (.925). A escala apresenta um nível de fidelidade bastante satisfatório, com valores acima do coeficiente de consistência interna mínimo recomendado (.70). É portanto um instrumento que apresenta elevados índices de uniformidade e confiabilidade.

No que respeita às sub-escalas da escala de Auto-Conceito de Competência (Quadro 48), quer a dimensão *Cognitiva*, quer a dimensão *Social*, apresentam elevados níveis de consistência interna (respectivamente, .888 e .859). Já a dimensão *Criatividade* apresenta um nível de consistência baixo, com um *alpha de Cronbach* de .528.

**Quadro 48**

**Coefficiente alpha de Cronbach da escala Auto-Conceito de Competência,  
relativamente às suas dimensões**

<b>Dimensões</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Número de Itens</b>
<b>Dimensão Cognitiva</b>	,888	16
<b>Dimensão Social</b>	,859	11
<b>Dimensão Criatividade</b>	,528	4

***Análise descritiva das respostas***

Foi realizada uma análise descritiva das respostas aos itens correspondentes às dimensões da escala de Auto-Conceito de Competência. No Quadro 49 podemos verificar que a dimensão *Social* (a qual representa a percepção dos alunos face às suas competências no domínio social) apresenta os valores médios mais altos ( $M = 3.64$ ), sendo a dimensão *Criatividade* aquela que apresenta a média mais baixa ( $M = 3.21$ ).

Tendo em conta que este instrumento de medida utiliza uma escala do tipo *likert* composta por 5 níveis, os resultados mostram-nos que existe uma amplitude de respostas em que não se apresenta uma tendência central.

**Quadro 49**  
**Análise descritiva das respostas à escala de Auto-Conceito**  
**de Competência e suas dimensões**

<b><i>Escala e dimensões</i></b>	<b><i>Média</i></b>	<b><i>Mediana</i></b>	<b><i>Moda</i></b>	<b><i>Desvio Padrão</i></b>	<b><i>Mínimo</i></b>	<b><i>Máximo</i></b>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	3,42	3,41	3	0,55	1	5
<b>Dimensão cognitiva</b>	3,32	3,31	3	0,57	1	5
<b>Dimensão social</b>	3,64	3,73	3	0,65	1	5
<b>Dimensão criatividade</b>	3,21	3,25	3	0,72	1	5

***Análise diferencial das respostas***

Através do teste *t de Student* foi possível analisar as diferenças existentes entre as médias de alguns grupos.

Relativamente aos estabelecimentos de ensino e ao analisarmos os resultados relativos à escala de *Auto-Conceito de Competência*, verificamos (Quadro 50) que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas na percepção de

*auto-conceito de competência* ( $t_{(377)} = 1.813$ ,  $p = 0.071$ ), embora a escola de Arraiolos apresente uma média mais elevada que a escola de Évora (respectivamente,  $M = 109.09$  e  $M = 105.27$ ).

Quadro 50

Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência, por Escola

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	Cunha Rivara	82	109,09	13,78	1,813
	Gabriel Pereira	297	105,27	17,64	

Como se pode verificar no Quadro 51, no que respeita à dimensão *Cognitiva* ( $t_{(377)} = 0.933$ ,  $p = 0.351$ ) e à dimensão *Criatividade* ( $t_{(377)} = 1.424$ ,  $p = 0.155$ ) da escala de Auto-Conceito de Competência, não se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino, apesar da escola Cunha Rivara apresentar médias mais elevadas que a escola Gabriel Pereira, quer na dimensão *Cognitiva* (respectivamente,  $M = 54,02$  e  $M = 52,97$ ), quer na dimensão *Criatividade* (respectivamente,  $M = 13,24$  e  $M = 12,73$ )

Quadro 51

Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Escola, relativamente às suas dimensões

<i>Dimensões</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Dimensão Cognitiva</b>	Cunha Rivara	82	54,02	8,43	0,933
	Gabriel Pereira	297	52,97	9,22	
<b>Dimensão Social</b>	Cunha Rivara	82	41,80	5,32	2,550*
	Gabriel Pereira	297	39,53	7,57	
<b>Dimensão Criatividade</b>	Cunha Rivara	82	13,24	2,47	1,424
	Gabriel Pereira	297	12,73	2,99	

\*  $p < 0,05$

No que respeita à dimensão *Social*, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino ( $t_{(377)} = 2.550$ ,  $p < 0,05$ ), apresentando a escola de Arraiolos uma média mais elevada que a escola de Évora (respectivamente,  $M = 41.80$  e  $M = 39.53$ ).

Relativamente ao género, verificamos (Quadro 52) que não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de *auto-conceito de competência* ( $t_{(377)} = 0.339$ ,  $p = 0.735$ ), embora as raparigas apresentem uma média mais elevada que os rapazes (respectivamente,  $M = 106.36$  e  $M = 105.76$ ).

**Quadro 52**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito**  
**de Competência, por Género**

<i>Escala</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	Masculino	168	105,76	17,27	0,339
	Feminino	211	106,36	16,71	

No que concerne às diferenças de resultados entre as escolas, e tendo também em conta o género dos estudantes, podemos verificar (Quadro 53) que na Escola Cunha Rivara os rapazes apresentam médias mais elevadas que as raparigas (respectivamente,  $M = 110.58$  e  $M = 107.80$ ), enquanto que na Escola Secundária Gabriel Pereira acontece o inverso, com as raparigas a apresentarem médias superiores aos rapazes (respectivamente,  $M = 105.98$  e  $M = 104.35$ ).

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na percepção de auto-conceito de competência quer na escola de Arraiolos ( $t_{(80)} = 0.912$ ,  $p = 0.364$ ), quer na escola de Évora ( $t_{(295)} = 0.786$ ,  $p = 0.432$ ).

**Quadro 53**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência**  
**por Género, para ambas as escolas**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	<b>Cunha Rivara</b>	Masculino	38	110,58	13,37	0,912
		Feminino	44	107,80	14,14	
	<b>Gabriel Pereira</b>	Masculino	130	104,35	18,05	0,786
		Feminino	167	105,98	17,34	

No que respeita às dimensões do auto-conceito de competência (Quadro 54), na dimensão *Cognitiva* não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 0.271$ ,  $p = 0.787$ ), embora os rapazes apresentem uma média mais elevada que as raparigas (respectivamente,  $M = 53.34$  e  $M = 53.09$ ).

Relativamente à dimensão *Social*, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas ( $t_{(377)} = 2.308$ ,  $p < 0.05$ ), apresentando as raparigas médias mais elevadas que os rapazes (respectivamente,  $M = 40.78$  e  $M = 39.07$ ). Tal como na dimensão *Social*, também na dimensão *Criatividade* se vão encontrar diferenças estatisticamente significativas entre ambos os géneros ( $t_{(377)} = 3.057$ ,  $p < 0.01$ ), mas desta vez apresentando os rapazes uma média mais elevada que as raparigas (respectivamente,  $M = 13.35$  e  $M = 12.44$ ).

**Quadro 54**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência**  
**por Género, relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Dimensão Cognitiva</b>	Masculino	168	53,34	9,25	0,271
	Feminino	211	53,09	8,92	
<b>Dimensão Social</b>	Masculino	168	39,07	7,23	<b>2,308*</b>
	Feminino	211	40,78	7,10	
<b>Dimensão Criatividade</b>	Masculino	168	13,35	2,65	<b>3,057**</b>
	Feminino	211	12,44	3,02	

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

No que respeita aos cursos científico-humanísticos, verificamos (Quadro 55) que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os cursos na percepção de *auto-conceito de competência* ( $t_{(377)} = 1.403$ ,  $p = 0.161$ ), embora o curso de Ciências Sociais e Humanas apresente média mais elevada que o curso de Ciências e Tecnologias (respectivamente,  $M = 109.46$  e  $M = 105.65$ ).

**Quadro 55**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência, por Curso**

	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	Ciências e Tecnologias	335	105,65	16,98	1,403
	Ciências Sociais e Humanas	44	109,46	16,41	

No que concerne às diferenças de resultados entre as escolas e os cursos, podemos verificar (Quadro 56) que as Ciências Sociais e Humanas apresentam uma média mais elevada, quer na Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara ( $M = 112.37$  e  $M = 108.10$ ) quer na Escola Secundária Gabriel Pereira ( $M = 107.24$  e  $M = 105.09$ ).

**Quadro 56**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência por Curso, para ambas as escolas**

<i>Escala</i>	<i>Escola</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>
<b>Auto-Conceito de Competência</b>	Cunha	Ciências e Tecnologias	63	108,10	13,58	1,189
	Rivara	Ciências Sociais e Humanas	19	112,37	14,30	
	Gabriel	Ciências e Tecnologias	272	105,09	17,65	0,584
	Pereira	Ciências Sociais e Humanas	25	107,24	17,82	

No entanto, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos na percepção de auto-conceito de competência quer na escola de Arraiolos ( $t_{(80)} = 1.189$ ,  $p = 0.238$ ) quer na escola de Évora ( $t_{(295)} = 0.584$ ,  $p = 0.560$ ).

Como se pode verificar no Quadro 57, no que respeita às dimensões da escala de Auto-Conceito de Competência, quer a dimensão *Cognitiva* ( $t_{(377)} = 1.316$ ,  $p = 0.189$ ) quer a dimensão *Social* ( $t_{(377)} = 0.619$ ,  $p = 0.536$ ) não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos científico-humanísticos. No entanto o curso de Ciências Sociais e Humanas apresenta médias mais elevadas que o curso de Ciências e Tecnologias na dimensão *Cognitiva* (respectivamente,  $M = 54.89$  e  $M = 52.98$ ) e na dimensão *Social* (respectivamente,  $M = 40.65$  e  $M = 39.94$ ).

Relativamente à dimensão *Criatividade* verifica-se que esta apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os cursos ( $t_{(377)} = 2.567$ ,  $p < 0.05$ ), tendo o curso de Ciências Sociais e Humanas uma média mais elevada relativamente ao curso de Ciências e Tecnologias (respectivamente,  $M = 13.89$  e  $M = 12.70$ ).

**Quadro 57**  
**Médias e t de Student da escala Auto-Conceito de Competência**  
**por Curso, relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Curso</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>t</i>
<b>Dimensão Cognitiva</b>	Ciências e Tecnologias	335	52,98	9,03	1,316
	Ciências Sociais e Humanas	44	54,89	9,17	
<b>Dimensão Social</b>	Ciências e Tecnologias	335	39,94	7,25	0,619
	Ciências Sociais e Humanas	44	40,65	6,81	
<b>Dimensão Criatividade</b>	Ciências e Tecnologias	335	12,70	2,92	<b>2,567*</b>
	Ciências Sociais e Humanas	44	13,89	2,44	

\*  $p < 0,05$

Para verificar a existência ou não de diferenças entre mais que dois grupos, utilizou-se a estatística *Anova*.

Ao analisarmos os resultados referentes aos diferentes anos de escolaridade (Quadro 58), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos diferentes anos ( $F_{(2, 376)} = 1.873$ ,  $p = 0.155$ ), embora os alunos do 10º ano apresentem uma média mais elevada que os alunos do 11º e do 12º ano de escolaridade (M 10º ano = 107.97, M 11º ano = 104.75, M 12º ano = 104.23).

**Quadro 58**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de**  
**Competência, por Ano de Escolaridade**

<i>Ano</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	168	107,97	14,05	59	155		
11	150	104,75	18,99	31	155	1,873	0,155
12	61	104,23	18,58	59	143		
<b>Total</b>	379	106,09	16,94	31	155		

No que respeita à escola de Arraiolos, não se verificam também diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 79)} = 1.535$ ,  $p = 0.222$ ) na percepção de *auto-conceito de competência*, apesar dos alunos do 12º ano apresentarem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 110.20, M 11º ano = 105.79, M 12º ano = 114.25).

Também na escola de Évora não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 294)} = 1.342$ ,  $p = 0.263$ ), embora os alunos do 10º ano apresentem médias mais elevadas que os restantes (M 10º ano = 107.12, M 11º ano = 104.52, M 12º ano = 102.72), tal como demonstrado no Quadro 59.

**Quadro 59**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de Competência por Ano de Escolaridade,**  
**para ambas as escolas**

<i>Ano</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
10	Cunha Rivara	46	110,20	14,13	76	138	1,535	0,222
	Gabriel Pereira	122	107,12	13,98	59	155	1,342	0,263
11	Cunha Rivara	28	105,79	12,21	74	129	1,535	0,222
	Gabriel Pereira	122	104,52	20,26	31	155	1,342	0,263
12	Cunha Rivara	8	114,25	15,98	96	143	1,535	0,222
	Gabriel Pereira	53	102,72	18,60	59	139	1,342	0,263
Total	Cunha Rivara	82	109,09	13,78	74	143		
	Gabriel Pereira	297	105,27	17,64	31	155		

Como podemos verificar no Quadro 60, no que respeita à dimensão *Cognitiva* ( $F_{(2, 376)} = 0.450$ ,  $p = 0.638$ ) da escala de Auto-Conceito de Competência, não se apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, apesar dos alunos de 12º ano apresentarem uma média ligeiramente mais elevada que os alunos dos restantes anos escolares (M 10º ano = 53.33, M 11º ano = 52.73, M 12º ano = 53.98).

No que respeita à dimensão *Social* ( $F_{(2, 376)} = 8,157$ ,  $p < 0.001$ ) existem diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos pertencentes a diferentes anos de escolaridade, apresentando o 10º ano de escolaridade uma média mais elevada relativamente ao 11º e ao 12º ano (M 10º ano = 41.55, M 11º ano = 39.25, M 12º ano = 37.69).

Através do teste de comparação múltipla verificou-se que as diferenças de média são estatisticamente significativas entre os alunos do 10º e do 11º ano de escolaridade ( $p < 0.05$ ) e do 10º e 12º ano ( $p < 0.01$ ).

Relativamente à dimensão *Criatividade*, podemos verificar que esta dimensão não apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes anos de escolaridade ( $F_{(2, 376)} = 0.635$ ,  $p = 0.531$ ), embora os alunos pertencentes ao 10º ano de escolaridade apresentem uma média um pouco mais elevada que os restantes (M 10º ano = 13.01, M 11º ano = 12.77, M 12º ano = 12.56).

**Quadro 60**  
**Médias e ANOVA da escala Auto-Conceito de Competência**  
**por Ano de Escolaridade, relativamente às suas dimensões**

<i>Dimensões</i>	<i>Anos de escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Dimensão Cognitiva</b>	10	168	53,33	8,05	32	80	0,450	0,638
	11	150	52,73	9,67	16	80		
	12	61	53,98	10,16	31	79		
	<b>Total</b>	379	53,20	9,06	16	80		
<b>Dimensão Social</b>	10	168	41,55	5,78	18	55	8,157	<b>0,000***</b>
	11	150	39,25	8,07	11	55		
	12	61	37,69	7,63	18	51		
	<b>Total</b>	379	40,02	7,20	11	55		
<b>Dimensão Criatividade</b>	10	168	13,01	2,78	6	20	0,635	0,531
	11	150	12,77	3,07	4	20		
	12	61	12,56	2,76	5	18		
	<b>Total</b>	379	12,84	2,89	4	20		

\*\*\*  $p < 0,001$

#### 7.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de facilitar e tornar mais compreensível e mais explícita a discussão dos resultados, os dados foram organizados com base nas questões de investigação formuladas no estudo. Para cada uma das questões serão então apresentados os resultados encontrados. A análise das inter relações entre as várias dimensões sócio-cognitivas é apresentada de um modo mais aprofundado nas conclusões do estudo.

A primeira questão de investigação segue o principal objectivo do estudo, que procura verificar se o **auto-conhecimento**, nas suas diferentes dimensões sócio-cognitivas, se **relaciona** com a percepção de **auto-eficácia dos estudantes na tomada de decisão vocacional**.

(i) *“Será que os níveis de auto-estima dos estudantes se relacionam com a sua percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?”*

Da análise dos dados recolhidos verifica-se que os resultados obtidos na escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional se vão correlacionar com os resultados obtidos no perfil de *auto-percepção* da escala de auto-conceito e auto-estima, o que significa que os níveis de auto-estima dos estudantes estão ligados à sua percepção de auto-eficácia na escolha da carreira.

(ii) *“Será que a percepção de controlo se relaciona com a percepção de auto-eficácia ao nível da tomada de decisão vocacional dos estudantes?”*

Através da análise de dados, não se verificou qualquer correlação entre a percepção de auto-eficácia e a percepção de controlo, o que demonstra que a percepção que o sujeito tem acerca das causas dos seus resultados e realizações de sucesso ou insucesso não está ligada à sua auto-eficácia para a tomada de decisão da carreira.

(iii) *“Será que o auto-conceito de competência dos estudantes se relaciona com a sua percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional?”*

Da recolha dos dados obtidos pode verificar-se que existem correlações significativas entre a auto-eficácia e o auto-conceito de competência, o que vem demonstrar que a percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional se vai relacionar com o conhecimento que o sujeito possui sobre si próprio, no que respeita às diferentes actividades e contextos em que se envolve.

Podemos então verificar que a percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional do estudante vai estar relacionada com a auto-estima e com o auto-conceito de competência. Tal vem então demonstrar que o sentimento do aluno acerca de si próprio, bem como o modo como se percebe relativamente às diferentes tarefas e contextos, vão estar relacionados com as crenças e expectativas que o mesmo detém face às suas capacidades para realizar e alcançar determinados objectivos.

O mesmo não se verifica relativamente à percepção de controlo. Ou seja, de acordo com os resultados obtidos neste estudo, o julgamento que o adolescente realiza acerca das causas dos seus resultados não vai estar significativamente relacionado com as suas crenças de auto-eficácia. Estes resultados seguem uma direcção oposta relativamente à lógica e a investigações anteriores, aspecto este que será abordado de um modo mais detalhado nas conclusões do estudo.

A segunda questão de investigação diz respeito ao facto de se verificarem ou não **diferenças significativas entre estudantes de género diferente**, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional.

Relativamente ao género, através dos resultados obtidos na **escala de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional** foram encontradas diferenças significativas entre rapazes e raparigas, com os rapazes a apresentarem média mais elevada que as raparigas. Estes índices vão de encontro a alguns estudos anteriores efectuados acerca desta mesma temática, os quais verificaram também diferenças significativas nos níveis de auto-eficácia entre os géneros dos estudantes, apresentando os rapazes valores médios de auto-eficácia significativamente superiores aos das raparigas, avaliando-se assim como mais eficazes (Sá, 2007; Silva & Paixão, 2005).

Por sua vez, no que respeita à **escala de auto-conceito e auto-estima**, no perfil de *auto-percepção* encontraram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas na *auto-estima* e *auto-conceito*, com os rapazes a apresentarem média mais elevada que as raparigas. Relativamente à escala de *importância* também se apresentam diferenças entre os géneros, mas agora com as raparigas a apresentarem uma média mais elevada.

Relativamente às sub-escalas do perfil de *auto-percepção*, verificou-se que nem todas apresentam diferenças significativas relativamente ao género. Os rapazes apresentam médias mais elevadas que as raparigas nas escalas *Competência Escolar*, *Competência Atlético*, *Aparência Física*, *Atração Romântica*, *Competência a Matemática* e *Auto-Estima*. Por sua vez, as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes nas escalas *Aceitação Social*, *Amizades Íntimas* e *Competência a Língua Materna*.

No que respeita às médias encontradas a partir da análise das sub-escalas da escala de *importância*, verificámos que as raparigas apresentam médias mais elevadas que os rapazes nas escalas *Competência Escolar*, *Aceitação Social*, *Aparência Física*, *Comportamento*, *Amizades Íntimas*, *Competência a Língua Materna* e *Competência a Matemática*. Por sua vez, os rapazes apenas apresentam médias mais elevadas que as raparigas nas escalas *Competência Atlético* e *Atração Romântica*.

Os resultados obtidos através desta última escala não devem ser tidos como relevantes, tendo em conta que cada uma das escalas que a constitui é composta apenas por dois itens.

Aquilo que deve ser considerado mais relevante é o facto de terem sido encontradas diferenças entre géneros no perfil de *auto-percepção* do instrumento e, nomeadamente, na sub-escala de auto-estima. Segundo Antunes *et. al* (2006), a auto-estima é uma dimensão que varia ao longo do ciclo de vida e que vai sofrer uma quebra aparente, para ambos os géneros, a meio do período da adolescência, embora de um modo geral ao longo do tempo os valores médios sejam mais elevado nos rapazes do que nas raparigas.

Estes resultados são também consistentes com outros estudos acerca da diferença de géneros no que respeita à auto-estima (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Eccles *et al.*, 1989; Simmons, Rosenberg, & Rosenberg, 1973), que constataram que embora durante a infância a auto-estima entre géneros seja similar, na adolescência alguns aspectos inerentes ao desenvolvimento vão afectar essa mesma dimensão, principalmente nas raparigas, causando um declínio relativamente aos rapazes (Robins *et al.*, 2002).

Relativamente à **medida de percepção de controlo**, encontraram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas, com as raparigas a apresentarem média mais elevada que os rapazes.

Quanto às dimensões que compõem o instrumento, no que respeita à dimensão *Desconhecido* não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, embora as raparigas apresentem uma média mais elevada que os rapazes. Por sua vez, na dimensão *Outras Pessoas* verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, com as raparigas a apresentarem médias mais elevadas que os rapazes. No que respeita à dimensão *Interno*, podemos verificar que também não se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, apesar das raparigas apresentarem uma média ligeiramente mais elevada que os rapazes.

Estes resultados vão de encontro a estudos que verificaram que as raparigas apresentam uma percepção de controlo externa mais elevada que os rapazes, ou seja, que entendem muitas vezes o seu sucesso ou insucesso como dependendo de outras pessoas, tornando-se assim mais dependentes durante a adolescência do que os rapazes (Kulas, 1996).

Através dos resultados obtidos a partir da escala global de **auto-conceito de competência** verificou-se que, relativamente ao género, não que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, embora as raparigas apresentem uma média mais elevada que os rapazes.

No entanto, no que respeita às dimensões da escala, na dimensão *Cognitiva* não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, embora os rapazes apresentem uma média mais elevada que as raparigas. Relativamente

à dimensão *Social*, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, apresentando as raparigas médias mais elevadas que os rapazes.

Tal como na dimensão *Social*, também na dimensão *Criatividade* se vão encontrar diferenças estatisticamente significativas entre ambos os géneros, mas desta vez apresentando os rapazes uma média mais elevada que as raparigas.

Estes resultados vão de encontro a estudos realizados noutros contextos culturais, que verificaram que as raparigas apresentam maior auto-conceito de competência no domínio social, enquanto que os rapazes apresentam valores mais elevados do domínio da criatividade, ou pensamento divergente (Faria, 1998, in Faria & Lima Santos, 2001), concedendo à mulher “um papel mais relevante no domínio da cooperação com os outros e nas relações interpessoais” (Faria e Lima Santos, 2001, p.228).

Também a ausência de diferenças significativas entre os géneros no que respeita ao domínio cognitivo (que comporta a resolução de problemas, motivação para aprender e prudência na aprendizagem) é corroborada por outros estudos portugueses efectuados anteriormente (Fontaine, 1991a, Fontaine, 1991b, in Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003), que demonstram que rapazes e raparigas se percebem de igual modo neste domínio.

A terceira questão assenta sobre a possibilidade de se verificarem **diferenças significativas entre estudantes pertencentes a *anos de escolaridade diferentes***, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional.

A importância desta questão prende-se com uma perspectiva desenvolvimentista que, como já foi referido, entende o desenvolvimento de carreira como um processo que acontece ao longo de diversas fases da vida do sujeito.

Tendo em conta que as dimensões inerentes ao desenvolvimento vocacional que são aqui avaliadas vão sofrendo mudanças e sendo moldadas ao longo do ciclo de vida do sujeito, passando por diversas fases de transição, será importante verificar se existem ou não diferenças face a estudantes pertencentes a anos de escolaridade diferentes.

Assim, no que respeita ao ano de escolaridade, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos relativamente à **auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional**, com os alunos do 12º ano a apresentarem médias mais elevadas que os restantes. A percepção de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional vai então aumentar com a escolaridade.

Relativamente ao perfil de *auto-percepção* da **escala de auto-conceito e auto-estima** não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, embora os alunos do 11º ano apresentem médias um pouco mais elevadas que os restantes.

Ao nível da escala de *importância* existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, com os alunos do 11º ano a apresentarem médias mais elevadas.

No que respeita às sub-escalas do perfil de *auto-percepção*, verifica-se que apenas as sub-escalas *Aceitação Social*, *Amizades Íntimas* e *Competência a Língua Materna* apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade. Relativamente a estas sub-escalas, as médias relativas ao 10º ano de escolaridade são mais elevadas na sub-escala *Aceitação Social* e *Competência a Língua*

*Materna*, enquanto que ao nível da sub-escala *Amizades Íntimas*, a média mais elevada se verifica relativamente ao 11º ano de escolaridade.

No que concerne às sub-escalas da escala de *importância*, as sub-escalas *Competência Escolar*, *Aceitação Social*, *Comportamento*, *Competência a Língua Materna* e *Competência a Matemática*, apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade. Relativamente às médias correspondentes às sub-escalas onde foram encontradas diferenças significativas, o 10º ano de escolaridade apresenta uma média mais elevada que os 11º e o 12º ano, nas sub-escalas *Competência Escolar*, *Aceitação Social*, *Comportamento* e *Competência a Língua Materna*. Por sua vez, na sub-escala *Competência a Matemática* a média mais elevada verifica-se ao nível do 11º ano de escolaridade.

Através dos resultados obtidos através da **medida de percepção de controlo**, verificou-se que não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos, embora os alunos do 11º ano apresentem médias ligeiramente mais elevadas que os restantes. No que respeita à dimensão *Desconhecido* podemos verificar que não se apresentam diferenças entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, apesar de se verificarem diferenças relativamente às médias encontradas, apresentando o 11º ano de escolaridade uma média mais elevada que os restantes.

Por sua vez, na dimensão *Outras Pessoas* já se apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, sendo que a média dos alunos de 10º ano de escolaridade é mais elevada que as médias dos restantes anos.

No que respeita à dimensão *Interno* também existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, com o 12º ano a apresentar uma média mais elevada que os restantes.

Estes resultados vão de encontro a alguns estudos que apontaram a existência de uma diferenciação na atribuição das causas ao longo do desenvolvimento, existindo a possibilidade de aumentar a internalidade à medida que a idade aumenta, tendo em conta que os jovens aumentam também a sua capacidade de perceber mais realisticamente as suas capacidades (Harter, 1983, in Sá, 2002). Isto não significa no entanto que existe apenas uma única relação linear entre a percepção de controlo e a idade, podendo acontecer que as causas internas não estejam inversamente relacionadas com as causas externas (Sá, 2002).

No que respeita aos resultados obtidos através da escala de **auto-conceito de competência**, verificamos que não existem diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos, embora os alunos do 10º ano apresentem uma média mais elevada que os alunos do 11º e do 12º ano de escolaridade.

Na dimensão *Cognitiva* da escala não se apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos de escolaridade, apesar dos alunos de 12º ano apresentarem uma média ligeiramente mais elevada.

Embora não existam diferenças significativas, o facto dos alunos mais velhos apresentarem valores médios mais elevados da dimensão *Cognitiva* pode estar relacionado com o facto destes alunos estarem mais próximos da entrada na universidade, ou seja, mais próximos de novos desafios e novos contextos, o que aumenta o seu desejo e a sua motivação para aprender e o consequente investimento no domínio cognitivo, o que normalmente não acontece de uma forma tão significativa nos anos de escolaridade inferiores (Faria & Lima Santos, 2001).

Relativamente à dimensão *Social* existem diferenças estatisticamente significativas entre sujeitos pertencentes a diferentes anos de escolaridade, apresentando o 10º ano de escolaridade uma média mais elevada relativamente ao 11º e ao 12º ano.

Nos estudos efectuados por Faria e Lima Santos (2001) e Lima Santos e Faria (1999, in Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003) foram também observadas diferenças significativas entre os diferentes anos ao nível da dimensão *social*, embora neste caso sejam os estudantes de níveis de escolaridades mais elevados a apresentarem valores médios mais elevados.

No que respeita à dimensão *Criatividade* podemos verificar que ao nível desta dimensão não se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes anos de escolaridade, embora os alunos pertencentes ao 10º ano de escolaridade apresentem uma média um pouco mais elevada que os restantes.

A quarta questão de investigação recai sobre a hipótese de existirem ou não **diferenças significativas entre estudantes pertencentes a cursos científico-humanísticos diferentes**, relativamente às dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento e à percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional.

No que respeita então aos cursos científico-humanísticos verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas consoante o curso, na percepção de **auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional**, com médias semelhantes entre o curso de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sociais e Humanas.

Relativamente ao perfil de *auto-percepção* da escala de **auto-conceito e auto-estima**, não existem de igual forma diferenças significativas entre os sujeitos que frequentam diferentes cursos, com as Ciências e Tecnologias a apresentarem média mais elevada. Também no que respeita à escala de *importância* não se apresentam diferenças entre os cursos, com médias bastante semelhantes entre ambos.

No que respeita à **percepção de controlo**, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes cursos, apresentando o curso de Ciências e Tecnologias uma média um pouco mais elevada que o curso de Ciências Sociais e Humanas.

Relativamente às dimensões da escala, na dimensão *Desconhecido* e na dimensão *Interno* não se verificaram diferenças de valores significativas, embora o curso de Ciências e Tecnologias apresente em ambas as dimensões valores médios mais elevados que o curso de Ciências Sociais e Humanas.

Também na dimensão *Outras Pessoas* não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, embora neste caso seja o curso de Ciências Sociais e Humanas a apresentar médias mais elevadas que o curso de Ciências e Tecnologias.

No que respeita ao **auto-conceito de competência**, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os cursos, embora o curso de Ciências Sociais e Humanas apresente média mais elevada que o curso de Ciências e Tecnologias.

Relativamente às dimensões da escala, quer a *Cognitiva* quer a *Social* não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos científico-humanísticos. No entanto o curso de Ciências Sociais e Humanas apresenta médias mais elevadas que o curso de Ciências e Tecnologias em ambas as dimensões.

Na *Dimensão Criatividade* verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os cursos, tendo o curso de Ciências Sociais e Humanas uma média mais elevada relativamente ao curso de Ciências e Tecnologias.

A quinta e última questão de investigação aponta para a possibilidade de se poderem verificar **diferenças significativas entre estudantes de ambas as escolas (meio urbano e meio semi-urbano)**, quer no que respeita às dimensões sócio-cognitivas, quer na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional.

Ao nível dos dois estabelecimentos de ensino considerados no estudo não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção de **auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional**, embora a Escola Secundária Gabriel Pereira apresente médias mais elevadas que a Escola Básica com 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara.

Ou seja, apesar dos alunos da escola localizada em meio urbano apresentarem resultados mais elevados, vão ter um grau de confiança semelhante aos alunos da escola localizada em meio semi-urbano relativamente à resolução com sucesso das tarefas necessárias para que possam optar por uma decisão relativa à carreira.

No que respeita ao nível do perfil de *auto-percepção* da escala de **auto-conceito e auto-estima** não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos de ambas as escolas, embora a escola de Évora apresente média mais elevada que a escola de Arraiolos. Relativamente à escala de *importância* verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino, com uma média mais elevada na escola de Arraiolos relativamente à escola de Évora, atribuindo então os alunos da escola Cunha Rivara uma maior importância aos domínios avaliados.

No entanto, em termos da sua auto-estima, dimensão que está a ser avaliada neste estudo, não se verificam diferenças significativas entre os alunos de ambas as escolas.

No que respeita às sub-escalas do *perfil de auto-percepção*, verificou-se que em nenhuma se apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre as escolas. Já relativamente às sub-escalas da escala de *importância*, podemos verificar que as escalas *Competência Escolar*, *Aceitação Social* e *Competência a Língua Materna* apresentam diferenças significativas entre ambas as escolas, apresentando a escola Cunha Rivara médias mais elevadas em relação à escola Gabriel Pereira, nas três escalas.

Relativamente à **medida de percepção de controlo**, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas, apresentando a escola Gabriel Pereira uma média mais elevada que a escola Cunha Rivara.

No que concerne às dimensões da escala, na dimensão *Desconhecido* e na dimensão *Outras Pessoas* não se verificam diferenças, enquanto que na dimensão *Interno* podemos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino, apresentando a escola Gabriel Pereira uma média mais elevada que a escola Cunha Rivara. Isto demonstra que os alunos da escola de Évora têm uma maior percepção relativamente aos alunos da escola de Arraiolos de que os seus resultados quer sejam pautados pelo sucesso quer pelo insucesso, estão associados a causas internas, ou seja, vão resultar das suas próprias acções.

Nos resultados respeitantes ao **auto-conceito de competência**, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as escolas, embora a escola de Arraiolos apresente uma média mais elevada que a escola de Évora.

No que respeita à dimensão *Cognitiva* e à dimensão *Criatividade* não se apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino, apesar da escola Cunha Rivara apresentar médias mais elevadas que a escola Gabriel Pereira, para ambas as dimensões.

No que respeita à dimensão *Social*, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos dos estabelecimentos de ensino, apresentando a escola de Arraiolos médias mais elevadas. Tal vem demonstrar que os alunos desta escola se percebem como mais competentes no domínio social, nomeadamente, na percepção de competência face ao domínio da cooperação com os outros (cooperação social) e na assertividade social, que diz respeito à percepção de competência relativa à capacidade para expressar opiniões, desencadear acções e travar conhecimentos (Peixoto & Almeida, 1999).

## CAPÍTULO 8 – CONCLUSÕES

O desenvolvimento vocacional é hoje em dia perspectivado como um processo que poderá ocorrer ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo, mas que vai assumir contornos particularmente relevantes na fase da adolescência. É neste período, caracterizado como uma fase de transição em que vão ocorrer mudanças a diferentes níveis, que os jovens se vão confrontar com uma necessidade mais premente de terem de realizar escolhas vocacionais.

Ao longo deste processo de desenvolvimento vocacional os jovens vão ter de começar a perspectivar o seu percurso académico e o seu futuro profissional, tarefa essa para a qual os adolescentes nem sempre se sentem preparados. É importante que exista uma exploração vocacional acerca dos factores relativos às várias possibilidades académicas e/ou profissionais pelas quais poderão optar, bem como a características relacionadas com o mundo do trabalho, embora a informação que o sujeito consiga recolher não assegure, por si só, que o estudante consiga mais tarde realizar uma escolha vocacional que lhe seja favorável.

Este processo de exploração deve não só centrar-se em aspectos relativos à carreira, mas também ter em conta que existe um outro tipo de exploração que o adolescente pode e deve desenvolver, e que lhe irá facilitar o seu desenvolvimento, não só em termos vocacionais, mas também em termos pessoais. Esta exploração diz respeito a um conhecimento de si mesmo, enquanto pessoa única e especial, com todos os valores, interesses, aptidões, necessidades e capacidades que fazem parte de si.

Na constante interação que o adolescente tem com o mundo vai adquirindo informação sobre si mesmo e sobre o ambiente que o rodeia. É este conhecimento que o vai ajudar a estabelecer objectivos para a sua vida, a reflectir sobre as suas escolhas vocacionais, a realizar escolhas e a responsabilizar-se por essas mesmas decisões.

A auto-eficácia, inicialmente estudada por Bandura (1977) é uma das dimensões que tem sido entendida como fundamental no desenvolvimento vocacional do estudante e no seu processo de tomada de decisão. Como tal, o desenvolvimento de carreira e a tomada de decisão vocacional são áreas onde a dimensão de auto-eficácia tem vindo a ser aplicada cada vez com mais frequência (Ramos, Paixão & Silva, 2007).

A tomada de decisão da carreira não passa apenas pela escolha de uma ocupação, mas será sempre algo que irá afectar o percurso pessoal e profissional do indivíduo. Segundo Super (1957) o desenvolvimento de carreira e a decisão vocacional são basicamente processos de síntese, que permitem alcançar uma compatibilidade entre o sujeito e a sua opção de carreira. Tendo em conta que uma grande parte da vida da pessoa vai envolver a sua ocupação profissional, é compreensível que esta procure escolher uma carreira para a qual sente estar mais capacitada, e que vá de encontro aos seus interesses, às suas necessidades, às suas aptidões e aos seus valores.

São vários os estudos que podemos encontrar relativamente à auto-eficácia face ao comportamento vocacional e, mais particularmente, em termos da aplicação da auto-eficácia à tomada de decisão vocacional (Robinson & Betz, 2004, in Ramos, Paixão & Silva, 2007). A auto-eficácia em termos de carreira está relacionada com o sentimento de competência da pessoa, o qual pode ser um auxiliar precioso na previsão do seu comportamento futuro, nomeadamente, no seu processo de escolha por uma opção académica ou profissional. As percepções do indivíduo relativamente à sua eficácia pessoal vão desempenhar um papel fundamental nesse processo

Este sentimento de auto-eficácia vai portanto reflectir o sentimento de confiança que a pessoa tem nas suas capacidades e habilidades para colocar objectivos de carreira que vão de encontro às suas preferências, para planear qual a melhor forma de os alcançar, e como implementar a sua escolha vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994).

As crenças de auto-eficácia desempenham então um papel preponderante na vida dos indivíduos, nomeadamente no período adolescente, tido como aquele em que os jovens se vão confrontar de um modo mais directo com a necessidade de realizarem escolhas académicas ou profissionais. O desenvolvimento dos adolescentes em termos vocacionais pode então ser influenciado por estas expectativas de auto-eficácia, assumindo as mesmas um papel importante nas suas opções de carreira.

Segundo Bandura (1994), as escolhas vocacionais vão não só permitir aos adolescentes que continuem o seu processo de crescimento em termos de carreira, como vão também contribuir favoravelmente para todo o desenvolvimento psicológico global do indivíduo, afectando várias áreas que lhe estão inerentes.

O facto do sujeito ter confiança nas suas competências vai-lhe permitir alargar o seu leque de opções de carreira, aumentando também o seu interesse pelo processo de escolha, bem como o seu sentido de responsabilização e de comprometimento face a essas mesmas opções.

Além deste sentimento de auto-eficácia, como já foi referido, existem outras dimensões do auto-conhecimento que estão inerentes ao estudo do comportamento de carreira. Este estudo centrou-se então nas expectativas de auto-eficácia enquanto factores determinantes no processo de tomada de decisão vocacional do jovem, bem como em três dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, consideradas importantes não só para o desenvolvimento vocacional do jovem, mas também para o

seu desenvolvimento psicológico global. Essas dimensões são a auto-estima, a percepção de controlo e o auto-conceito de competência.

O objectivo geral da dissertação é então o de verificar como se relaciona a auto-eficácia no processo de escolha vocacional com as diferentes dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, ao nível da construção de projectos de carreira.

Como referido anteriormente, o desenvolvimento de carreira é um processo que envolve toda a vida do indivíduo, assumindo a fase adolescente um papel crucial, na medida em que é neste período que os estudantes se vêem confrontados com a necessidade de realizarem opções de carreira, as quais terão um papel preponderante em todo o seu percurso académico e profissional. Para que esta tomada de decisão possa ser feita do modo mais favorável para o estudante, é importante que seja realizado um trabalho não só ao nível da aquisição de conhecimentos relativos às diferentes carreiras profissionais, mas também, e principalmente, ao nível do auto-conhecimento.

Só através da consciencialização dos aspectos inerentes à sua personalidade o aluno poderá tomar uma opção que se venha a revelar benéfica e vantajosa. Esta consciencialização e este auto-conhecimento envolvem alguns aspectos específicos, como as dimensões sócio-cognitivas em estudo.

Será que a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, ou seja, o sentimento de eficácia para realizar escolhas de carreira, está relacionada com as dimensões do auto-conhecimento do estudante? Será que o valor que o estudante atribui a si mesmo, a percepção que tem acerca das suas capacidades para controlar as causas que conduzem a determinados resultados, e o seu sentimento de competência para realizar determinados cursos de acção estão intimamente relacionados com a sua capacidade para realizar escolhas de carreira de um modo eficaz?

É importante tentar compreender o modo como as dimensões do auto-conhecimento se vão relacionar com as crenças de eficácia pessoal do aluno. Esta compreensão permitirá uma maior compreensão do sujeito, e poderá conduzir a novas áreas e procedimentos de intervenção ao nível do desenvolvimento vocacional.

Os resultados obtidos neste estudo demonstram que a dimensão de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional está relacionada significativamente com as dimensões sócio-cognitivas de auto-estima e de auto-conceito de competência.

Isto vem demonstrar que o modo como o aluno sente e percebe as suas qualidades, as suas competências pessoais, os seus comportamentos, ou seja, o modo como o aluno se sente e se valoriza a si mesmo vai estar relacionado com o seu sentimento de eficácia para realizar escolhas vocacionais. A auto-estima é influenciada por múltiplos factores, como as experiências que o sujeito experimenta ao longo da sua vida, as suas realizações ou os objectivos e as metas que se coloca a si mesmo. Um indivíduo com uma auto-estima mais elevada vai atribuir maior valor às suas competências e características pessoais. Logo, sentir-se-á mais seguro e com maiores possibilidades de conseguir alcançar aquilo a que se propõe, ainda que reconheça as suas limitações.

A auto-estima vai então estar ligada à percepção que o sujeito tem acerca das suas capacidades para realizar determinadas tarefas. Um sentimento de auto-estima elevado certamente estará relacionado com uma percepção de auto-eficácia para a tomada de decisão na carreira elevada.

Ao valorizar-se e aceitar-se enquanto pessoa, o jovem vai sentir-se mais seguro e mais confiante relativamente à sua capacidade para realizar escolhas académicas ou profissionais que vão de encontro aos seus objectivos futuros.

O mesmo acontece relativamente ao auto-conceito de competência., que diz respeito ao conjunto de crenças que o sujeito possui acerca de si mesmo, nas diferentes tarefas e ambientes em que vai estar envolvido (Peixoto, 1998) e que, como verificado no estudo, vai estar relacionado com o seu sentido de auto-eficácia.

Sujeitos com um elevado auto-conceito de competência são capazes de avaliar melhor as suas capacidades, o que conduz a que estejam também mais capacitados para as utilizar de um modo favorável (Man & Herbal, 1989, in Faria & Lima Santos, 2001). Um elevado auto-conceito de competência vai então estar também relacionado com um elevado sentido de auto-eficácia nas questões relativas ao comportamento vocacional, nomeadamente, na tomada de decisão de carreira.

No caso do estudante possuir baixos níveis de auto-estima e/ou de auto-conceito de competência, tal vai conduzir a uma maior insegurança, a um menor reconhecimento e a uma menor valorização das suas competências e das suas capacidades e, conseqüentemente, a um menor sentido de eficácia pessoal, dificultando o seu processo de escolha vocacional.

Quando mais fortes forem estas dimensões, quanto mais fortes forem as crenças do sujeito nas suas competências, maior será o leque de opções que vai considerar como possíveis de seguir, investindo assim uma maior persistência, uma maior motivação e um maior interesse na construção do seu percurso de tomada de decisão vocacional (Betz & Hackett, 1986; Lent, Brown & Hackett, 1994).

Relativamente à percepção de controlo, alguns estudos consideram que as crenças que lhe estão subjacentes vão permitir mediar as acções do indivíduo dirigidas para um determinado objectivo que pretende alcançar (Cabrita & Melo, 2006).

Para ter um desempenho de sucesso, o sujeito deve estar convicto de que esses resultados dependem de si, e de que é responsável e pode controlar as suas próprias

---

actividades (Sá, 2002). Esta variável está também ligada à motivação do sujeito, na medida em que o facto da pessoa não acreditar ter controlo sobre as causas dos acontecimentos e sobre os seus resultados pressupõe menos investimento e menos esforço face às tarefas, o que conduz a uma desmotivação (Sá, 2002; Silva & Sá, 1993).

No entanto, através dos resultados obtidos no estudo não se verificou qualquer relação com a auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional. Ou seja, os resultados apontam para que a compreensão e o julgamento que o aluno faz acerca das causas dos seus resultados, quer sejam pautados pelo sucesso quer pelo insucesso (Connell, 1985), não estejam ligados à auto-eficácia para a tomada de decisão da carreira.

Estes resultados vão contrariar quer a lógica quer a investigação, na medida em que estas apontam para que as crenças do sujeito acerca das suas capacidades para realizar determinados planos de acção estejam relacionadas com o modo como o sujeito vai percepcionar as causas dos seus resultados.

As pessoas têm uma necessidade inata de se sentirem eficazes e competentes face ao ambiente que as rodeia. As expectativas de eficácia pessoal estão ligadas a factores que remetem para um sentimento de competência, factores esses que são essencialmente internos. Uma maior percepção de controlo sentida relativamente aos acontecimentos está geralmente associada a um maior sucesso na realização das tarefas, o que conduzirá conseqüentemente a um maior envolvimento e a uma maior persistência na realização dessas mesmas tarefas (Skinner, Wellborn & Connell, 1990, in Almeida, 2005).

Tal vai também verificar-se a nível académico, na medida em que quando os estudantes sentem que podem assumir o controlo e dirigir as acções que conduzirão a determinados resultados, sentir-se-ão também responsáveis pelos seus sucessos e insucessos. Seria portanto de esperar que a percepção de controlo estivesse

significativamente relacionada com as expectativas de auto-eficácia para a tomada de decisão vocacional.

Uma percepção de controlo elevada permitiria ao estudante aumentar a eficácia dos seus esforços e assim investir de um modo mais favorável na construção do seu desenvolvimento vocacional e, mais especificamente, na suas opções de carreira. Se o estudante sentir que está a intervir em situações onde pode exercer o seu controlo, vai sentir-se mais capacitado para alcançar aquilo que deseja (Silva & Paixão, 2007).

Tendo em conta a perplexidade face aos resultados obtidos através da escala de percepção de controlo, seria importante realizar mais estudos quer com este instrumento, quer com outros relativos à mesma dimensão, com o intuito de aprofundar de um modo mais detalhado a natureza da relação entre a percepção de controlo e a auto-eficácia.

Através dos resultados obtidos no estudo respeitantes às correlações entre a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e as dimensões sócio-cognitivas, e o curso científico-humanístico e estabelecimento de ensino, não se verificaram diferenças significativas. Ou seja, o facto dos alunos pertencerem a cursos distintos e a escolas de meios diferentes (urbano e semi urbano) não vai ser um factor relevante relativamente às dimensões avaliadas.

Ao nível do ano de escolaridade apenas se verificaram diferenças significativas entre alunos na dimensão de auto-eficácia, apresentando os estudantes de nível superior níveis de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional mais elevados. Estes resultados vão de encontro a investigações anteriores que apontam a auto-eficácia geral como uma dimensão que tende a aumentar com a progressão na idade. Tal acontece devido ao facto das crenças de auto-eficácia pessoal serem fortalecidas através de vários factores, como as experiências dominantes ou a influência e a modelação social. É através do

modo como os adolescentes lidam com o período de transição a que estão sujeitos, pautado por inúmeras mudanças, que as suas crenças de eficácia pessoal vão ser desenvolvidas (Bandura *et al.*, 2003).

Neste período de vida há um conjunto de mudanças e de exigências normativas com as quais o adolescente vai ter de lidar, e cujo sucesso depende em grande parte do modo como são administradas. Os jovens vão desenvolver o seu sentido de eficácia através da aprendizagem que realizam sobre como lidar com os acontecimentos mais ou menos problemáticos que surgem no seu caminho (Bandura, 1994). Se esta tarefa for pautada pelo sucesso, por certo as crenças de auto-eficácia positivas que o sujeito constrói acerca de si mesmo vão expandir-se e consolidar-se.

Um maior número de diferenças significativas foram no entanto encontradas ao nível do género. Quer na auto-eficácia na tomada de decisão vocacional quer nas diferentes dimensões sócio-cognitivas em estudo verificaram-se diferenças significativas relativamente ao género dos estudantes.

No que respeita à auto-eficácia os rapazes apresentaram médias mais elevadas, o que vai de encontro a estudos similares que demonstram que, no período adolescente, as raparigas se percebem como sendo menos eficazes (Sá, 2007). Também ao nível da auto-estima foram encontradas médias superiores para os rapazes, sendo os resultados congruentes com o facto de que durante a adolescência alguns aspectos respeitantes ao próprio desenvolvimento vão contribuir para um declínio ao nível da auto-estima das raparigas (Robins *et al.*, 2002).

Por sua vez, ao nível da dimensão externa da percepção de controlo e da dimensão social do auto-conceito de competência, os resultados apontam para médias mais elevadas por parte das raparigas. Pode então inferir-se que as raparigas apresentam uma percepção de controlo externa mais elevada que os rapazes, tendendo a caracterizar

as razões que conduziram a determinados resultados por motivos que não lhe estão inerentes. Ou seja, consideram que os resultados se devem a factores externos e não a factores internos (crença de controlo externo).

O facto de apresentarem médias mais elevadas também no domínio social do auto-conceito de competência vem por sua vez demonstrar que as raparigas se percebem como mais competentes em aspectos como a capacidade para expressar opiniões, a cooperação social, interacção com os outros e relações interpessoais.

Algumas limitações deste estudo passam pelo facto dos resultados obtidos se encontrem condicionados pela amostra, que por ser uma amostra por conveniência leva a que se tenha um cuidado particular na sua interpretação, não permitindo resultados generalizáveis. O facto da recolha de dados se ter confinado a duas escolas do mesmo distrito não permite uma generalização dos resultados para a restante população.

Para além deste facto, há também que ter em conta o número de estudantes de ambas as escolas, sendo evidente na amostra a elevada percentagem de alunos da escola de Évora face a uma menor percentagem de alunos da escola de Arraiolos.

Outra questão diz respeito ao facto da percentagem de alunos do 12º ano ser bastante menor relativamente aos restantes anos de escolaridade, sendo que na escola Cunha Rivara apenas participaram 8 alunos pertencentes a este nível de escolaridade, número esse que é considerado reduzido para que se possam obter resultados mais gerais e significativos

No que respeita aos instrumentos utilizados, e apesar de todos estarem adaptados para a população portuguesa, é necessário termos em conta que são instrumentos de auto-relato, o que pode de algum modo condicionar as respostas dos alunos devido a factores como a desejabilidade social ou mesmo a erros relativos a interpretações diferentes.

Devemos ter em conta que a importância deste estudo decorre do facto deste ser um tema cuja relevância tem vindo a aumentar na actualidade. Uma cada vez mais profunda compreensão do mesmo e dos factores que lhe estão inerentes vai permitir consequentemente uma maior compreensão do indivíduo enquanto ser humano, e do mundo que o rodeia.

Seria importante que em investigações futuras os dados recolhidos abrangessem uma amostra representativa, cujos resultados pudessem ser generalizáveis à população portuguesa. Para tal, estudos posteriores deverão não só abranger alunos de estabelecimentos de ensino dispostos por várias zonas do país, como também deverão ter em conta o facto de não existirem disparidades elevadas face aos diferentes anos de escolaridade, em termos do número de alunos. Um aspecto interessante de investigar passaria também por analisar o desempenho e os resultados académicos dos alunos, de modo a verificar se os mesmos seriam factor de influência nos seus comportamentos de escolha vocacional.

Torna-se também fundamental a necessidade de uma análise de natureza desenvolvimentista, que permita verificar a evolução dos resultados ao longo dos anos. Ou seja, estatísticas mais poderosas complementadas com uma análise mais profunda iriam permitir retirar outro tipo de informações acerca das dimensões e dos factores a avaliar no estudo.

Seria portanto essencial realizar estudos mais aprofundados, com o objectivo de conhecer melhor que factores estão na base da formulação de crenças de auto-eficácia relativas ao desenvolvimento vocacional, procurando também analisar as relações entre as várias dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento, na procura de métodos cada vez mais eficazes de apoio à construção do projecto de carreira dos adolescentes, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de desenvolvimento pessoal.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes, *Psychologica*, 26, 9-26.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. I. (2005). *A Percepção das Práticas Parentais pelos Adolescentes: Implicações na Percepção de Controlo e nas Estratégias de Coping*. Dissertação de Mestrado em Psicologia: Área de especialização em Mudança e Desenvolvimento em Psicoterapia. Lisboa: FPCEUL.
- Antunes, C, Sousa, M. C., Carvalho, A., Costa, M., Raimundo, F., Lemos, E., Cardoso, F., Gomes, F., Alhais, D., Rocha, A. & Andrade, A. (2006). Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7 (1), 117-123.
- Argyropoulou, K. & Sidiropoulou, D. (2003). Applications of Self- Efficacy Theory to the Understanding Career Decision Making of Higher Education Students. Comunicação apresentada no *International Conference of the IAEVG - International Association for Educational and Vocational Guidance* Berna, 3 – 6 Setembro 2003 ([http://www.svb-asosp.ch/kongress/data/docs/argyropoulou\\_01.pdf](http://www.svb-asosp.ch/kongress/data/docs/argyropoulou_01.pdf)).
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Revista Psicologia*, Vol. XX, nº 1, 69-93.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action - A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28* (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, *31*(2), 143-164.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Carpara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, *67*, 1206-1222.
- Bandura, A., Carpara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, *74*, 769-782.
- Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., & Emler, N. (1992). *Careers and identities*. Milton Keynes, UK: Open University Press. Benton Foundation.
- Betz, N. (2001). Career Self-Efficacy. In F. Leong & A. Barak (Eds.). *Contemporary Models in Vocacional Psychology. A Volume in Honor of Samuel H. Osipow* (pp. 55-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *4*, 279-289.
- Betz, N. E. & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, *4*, 13-428.

- Betz, N., Klein, K. & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199 – 231.
- Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown, D. & Brooks, L. (2002). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey Bass (4.<sup>a</sup> Ed.).
- Cabrita, C. & Melo, M. (2006). Impacto da percepção de controlo nos diferentes estilos de auto-regulação da motivação. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias, M. L. Grácio & A. A. Calado (Orgs.), *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora (ISBN: 978-972-98136-9-6).
- Campos, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L.(1991). Consulta Psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11 19.

- Cardoso, P. (2004). O desenvolvimento vocacional na adolescência: Conclusões. In Taveira, M. C. (Coord.). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida* (pp. 295-297). Coimbra: Livraria Almedina.
- Cardoso, P. (2006). *Percepção de Barreiras da Carreira em Alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade: Uma abordagem desenvolvimentista*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas na carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: o papel da auto-eficácia das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Orientação e Desenvolvimento da Carreira. Lisboa: FPCEUL.
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2003). Aspirações, crenças de auto-eficácia e interesses vocacionais. Comunicação apresentada no *V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Lisboa, 16 a 18 de Outubro de 2003.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castaño López-Mesas, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional. Un enfoque interactivo*. Madrid: Marova.
- Chaleta, M. E. R. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Évora.
- Chubb, N. H., Fertman, C. L. & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-129.
- Clemente, A. (1996). *Psicología del desarrollo adulto*. Madrid: Narcea.



- Connell, J. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Crenças motivacionais, valores e objectivos. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Faria, L, Lima Santos, N. & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. S. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. R. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. IV (pp. 165-176). Braga: APPORT.
- Faria, L. & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Faria, L. & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Fierro, A. (1990). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos profissionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gaskill, P. J. & Hoy, A. W. (2002). Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in school performance. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement* (pp. 185-207). NY: Academic Press.
- Gibson, R.L. (1975). *Orientação para a Escolha Profissional*. São Paulo: EPU.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-479.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14 (2), 235-251.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas e finalidades da Orientação. *Revista Europeia Formação Profissional*, 26, 5-20.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hacket, G. & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver Press.

- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counselling through the life span: Systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Imaginário, L. (1997). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13, 39-46.
- Kulas, H. (1996). Locus of Control in Adolescence: A longitudinal study. *Adolescence*, 31, 721-729.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lima, M. R. (2004). Reflexões sobre a prática da orientação da carreira: Um contributo para a definição de uma política nacional do desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 125-129). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lima, R., Torres, M. & Fraga, S. (2005). Orientação e Desenvolvimento da Carreira: o contributo de um estudo sobre a transição para o ensino superior. *Iberpsicología*:

*Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*,  
Vol. 10, nº 8.

Lopes da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem – A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto Editora: Porto.

Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Magalhães, S., Pina Neves, S. & Lima Santos, N. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (Vol. 10), Año 7, 263- 272.

Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L. & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 79-89). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Melo, M. (2000). *Quid Petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

Moreira, P. (2004). *Eu sou único e especial*. Porto: Porto Editora.

Oliva, A. (2004). Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. I: *Psicologia Evolutiva*. São Paulo: Artmed.

Origlia, D. & Ouillon, H. (1966). *A adolescência*. 3ª Ed. Lisboa: Clássica Editora.

- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387-425). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão vocacional: Estudo exploratório. *Psychologica*, 26, 175-185.
- Peavy, R.V. (1996). Counselling as a culture of healing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 141-150.
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22, 235-244.
- Peixoto, F. & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* pp. 632-640. Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de Auto-conceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L. S. Almeida (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 531-537), Braga: APPORT.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1997). Escala de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In: M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, Vol. V (pp. 277-284). Braga, Portugal: APPORT.

- Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: Edições APPACDM. Distrital de Braga.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Revista Psicologia*, Vol. XX, nº 1, 45-68.
- Pinto, H. R. & Soares, M.C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Ramos, L. A., Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*, 44, 25-44.
- Ribeiro, C. (2004). Apoio à transição num período de transição. In M. C. Taveira, *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 245-251). Coimbra: Almedina.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. & Potter, J. (2002). Global Self-Esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 17 (3), 423-434.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80.
- Sá, I. (1989). *Relatório sobre a adaptação MPC Medida de percepção de Controlo*. (Relatório interno do Ramo de psicoterapia e Aconselhamento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da percepção de controlo sobre os resultados escolares em estudantes dos 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 14 (2), 47-64.

- Sá, I. (2007). Auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sauermann, H. (2005). Escolha vocacional: Uma perspectiva da tomada de decisão. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 273-303.
- Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (Eds.) (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying Career Development Theory to Counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sheehan, E. (1998). *Auto-Estima: Guia Elementar*. Rio de Mouro: Circulo de Leitores.
- Shertzer, B. & Stone, S. C. (1981). *Fundamentals of guidance*. Boston: Houghton Mifflin.
- Silva, J. M. (1997). *Dimensões da Indecisão da Carreira: Investigação com Adolescentes*. Dissertação para Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Coimbra.
- Silva, J. T. (2004a). Avaliação da Indecisão Vocacional. In L. M. Leitão (Ed.). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, J. T. (2004b). Avaliação da Maturidade da Carreira. In L. M. Leitão (Ed.). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 265-316). Coimbra: Quarteto Editora.

- Silva, J. T. (2004c). Contributo para uma abordagem cognitivo-motivacional da indecisão vocacional. *Psychologica, Extra-Série 2004*, 287-297.
- Silva, J. T. (2005). *Teorias da carreira emergentes: A teoria Sócio-Cognitiva de Lent, Brown & Hackett* (disponível em [www.fpce.uc.pt/ensino/psi/pdv/texto3.pdf](http://www.fpce.uc.pt/ensino/psi/pdv/texto3.pdf)).
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2005). *Estudos psicométricos preliminares da Career Decision-Making Self-Efficacy Scale – Short Form*. In *Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG: Carreiras e Contextos: Novos Desafios e Tarefas para a Orientação* (OP 34d, pp.159-160). Lisboa, Setembro de 2005.
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Simmons, R. G., Rosenberg, F. & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Sisto, F. F., Oliveira, G. C. & Fini, L. D. T. (Orgs) (2000). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sousa, P. M. L. (2006). *Abordagem auto-regulada no contexto escolar: Uma abordagem motivacional* (disponível em [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0295.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0295.pdf)).
- Souza, C. (2002). *A afetividade na formação da auto-estima do aluno*. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA. Belém – Pará. (disponível em: [www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a\\_afetividade\\_na\\_formacao\\_da\\_auto.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf))
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). Outcomes of vocational intervention. In S. E. Osipow (Eds.), *The Handbook of vocational psychology* (pp. 217-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente, Uma Abordagem Desenvolvimentista* (3.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stacy, M. (2003). Influences of selected demographic variables on the career decision-making self-efficacy of college seniors. Thesis for Doctor of Philosophy (Ph.D.). Baton Rouge, La.: Louisiana State University ([http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0405103-105145/unrestricted/Stacy\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0405103-105145/unrestricted/Stacy_dis.pdf)).
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York; Harper.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Joordan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 17-32). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1976). Uma teoria sobre desenvolvimento vocacional. In C. J. Ferretti, *Teorias da escolha vocacional*, pp.26-40. Rio de Janeiro: AOERJ.
- Super, D. E. (1980). A life span, life space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp.282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C. (2004). A Avaliação da Exploração Vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 317-345). Coimbra: Quarteto.

- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e Desenvolvimento Vocacional na Adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica* (pp. 143 -177). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C. (2006). Criar e Recriar Oportunidades: Novas Estratégias de Exploração Vocacional. Comunicação apresentada no *IV Encontro Anual do IOP "O presente e o futuro das profissões"*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 9 e 10 de Novembro de 2006 ([www.iop.ul.pt/pdfs/criaropportunidades.pdf](http://www.iop.ul.pt/pdfs/criaropportunidades.pdf)).
- Taylor, K. & Betz, N. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Teixeira, M. & Gomes, W. (2005) Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 3, pp. 327-334.
- Tractenberg, L. (2002). Contribuições para inserção da orientação profissional e educacional nos currículos escolares. *Boletim Técnico do SENAC*, 28, 2 (disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282f.htm>).
- Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Archidona: Aljibe.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career Development: a Life Span Developmental Approach*. NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, pp. 13-39.

**ANEXOS**

**Anexo A – Cartas de pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos e aos Encarregados de Educação dos alunos**

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos

Marta Reis Calisto da Silva, licenciada em Psicologia, área de Psicologia da Educação, que está a efectuar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio requerer a V<sup>a</sup> EX<sup>a</sup> autorização para realizar questionários a alunos do Ensino Secundário da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário de Cunha Rivara de Arraiolos, pertencente a este agrupamento.

Pede Deferimento

Antecipadamente grata pela atenção dispensada

Marta Reis Calisto da Silva

Arraiolos, 21 de Novembro de 2006

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

A Psicóloga Marta Reis Calisto da Silva, que está a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar questionários ao seu/sua Educando(a), sobre algumas dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento e o seu processo de tomada de decisão vocacional. Pretende-se conseguir uma melhor compreensão ao nível do desenvolvimento vocacional e do processo de tomada de decisão, ao nível do Ensino Secundário.

Aguarda-se a sua resposta, com a convicção de que este trabalho pode ser importante para o desenvolvimento do(a) seu/sua Educando(a), nomeadamente no que concerne à exploração do seu auto-conhecimento e na ajuda das escolhas e tomadas de decisão na carreira.

Com os melhores cumprimentos

Marta Reis Calisto da Silva

Arraiolos, 21 de Novembro de 2006

-----  
Eu \_\_\_\_\_ encarregado de  
educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
da turma \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando  
a participar no trabalho acima mencionado.

Arraiolos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

**Anexo B – Cartas de pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo da  
Escola Secundária Gabriel Pereira e aos Encarregados de Educação dos  
alunos**

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Gabriel Pereira.

Marta Reis Calisto da Silva, licenciada em Psicologia, área de Psicologia da Educação, que está a efectuar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio requerer a V<sup>a</sup> EX<sup>a</sup> autorização para realizar questionários a alunos da Escola Secundária Gabriel Pereira.

Pede Deferimento

Antecipadamente grata pela atenção dispensada

Marta Reis Calisto da Silva

Évora, 21 de Novembro de 2006

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

A Psicóloga Marta Reis Calisto da Silva, que está a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar questionários ao seu/sua Educando(a), sobre algumas dimensões sócio-cognitivas do auto-conhecimento e o seu processo de tomada de decisão vocacional. Pretende-se conseguir uma melhor compreensão ao nível do desenvolvimento vocacional e do processo de tomada de decisão, ao nível do Ensino Secundário.

Aguarda-se a sua resposta, com a convicção de que este trabalho pode ser importante para o desenvolvimento do(a) seu/sua Educando(a), nomeadamente no que concerne à exploração do seu auto-conhecimento e na ajuda das escolhas e tomadas de decisão na carreira.

Com os melhores cumprimentos

Marta Reis Calisto da Silva

Évora, 21 de Novembro de 2006

-----  
Eu \_\_\_\_\_ encarregado de  
educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
da turma \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando  
a participar no trabalho acima mencionado.

Évora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

## Anexo C – Questionários utilizados no estudo

MESTRADO EM PSICOLOGIA  
DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS



Desenvolvimento Vocacional no Ensino Secundário:  
O auto-conhecimento e a auto-eficácia  
no processo de tomada de decisão.

**Caro(a) aluno(a)**

Ao longo do Ensino Secundário, os estudantes confrontam-se com a necessidade de realizarem escolhas profissionais e de fazerem uma decisão de carreira. Este processo de tomada de decisão vocacional é influenciado por múltiplos factores, entre os quais se encontram as dimensões sócio-cognitivas de auto-conhecimento inerentes ao próprio sujeito: a percepção de auto-eficácia, o auto-conceito de competência, a percepção de controlo e a auto-estima.

Em seguida serão apresentados 4 questionários, referentes a estas mesmas dimensões, bem como ao processo de tomada de decisão vocacional. **Todos os questionários são CONFIDENCIAIS.**

Não existem respostas certas ou erradas. Cada aluno responde da forma mais adequada para si. Agradeço desde já a tua colaboração, e a sinceridade das tuas respostas.

Escola \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Sexo  M  F Ano \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_

Curso Científico-Humanístico \_\_\_\_\_

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

AUTORES: BETZ, KLEIN & TAYLOR (1996)

ADAPTAÇÃO: J. TOMÁS DA SILVA & M. P. PAIXÃO (2005)

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem devendo, para cada uma, indicar o grau de confiança que tem na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações coloque uma crux no quadrado correspondente à alternativa que corresponder à sua opção de resposta.

**A** – Nenhuma confiança (nada confiante)

**D** – Muita confiança (muito confiante)

**B** – Muito pouca confiança (muito pouco confiante)

**E** – Total confiança (totalmente confiante)

**C** – Confiança moderada (moderadamente confiante)

	A	B	C	D	E
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 <i>curriculum vitae</i> .					
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-CONCEITO E AUTO-ESTIMA**

AUTORES: SUSAN HARTER (1988)

ADAPTAÇÃO: PEIXOTO, MARTINS, MATA & MONTEIRO (1996)

**COMO É QUE EU SOU?**

A – Exactamente como eu

C – Diferente de mim

B – Como eu

D – Completamente diferente de mim

	A	B	C	D
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.				
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.				
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.				
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.				
5. Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.				
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.				
7. Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.				
8. Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.				
9. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.				
10. Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.				
11. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.				
12. Alguns jovens têm muitos amigos.				
13. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.				
14. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.				
15. Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.				
16. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.				
17. Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.				
18. Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.				

19. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.				
20. Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.				
21. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.				
22. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.				
23. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.				
24. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.				
25. Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.				
26. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.				
27. Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.				
28. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.				
29. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.				
30. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.				
31. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.				
32. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.				
33. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.				
34. Alguns jovens acham que são bonitos.				
35. Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.				
36. Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.				
37. Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.				
38. Alguns jovens têm boas notas a Português.				
39. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.				
40. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.				
41. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.				
42. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.				
43. Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.				
44. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.				
45. Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.				
46. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.				
47. Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.				
48. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.				
49. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.				
50. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.				
51. Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam.				
52. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.				
53. Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios.				

### O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

**A** – Exactamente como eu

**C** – Diferente de mim

**B** – Como eu

**D** – Completamente diferente de mim

	A	B	C	D
1. Alguns jovens acham importante ser bom aluno.				
2. Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.				
3. Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.				
4. Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.				
5. Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.				
6. Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.				
7. Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.				
8. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.				
9. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.				
10. Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.				
11. Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.				
12. Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.				
13. Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.				
14. Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.				
15. Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.				
16. Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.				
17. Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.				
18. Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.				

### MEDIDA DE PERCEÇÃO DE CONTROLO

AUTORES: CONNELL (1985)

ADAPTAÇÃO: I. SÁ (1989)

Cada frase representa uma razão para se ter sido bem ou mal sucedido em várias situações (na escola, nos desportos, com os colegas). Lê com atenção cada uma e decide se no teu caso a razão apresentada é sempre verdade, frequentemente é verdade, raramente é verdade ou nunca é verdade e faz um X na resposta que achas melhor corresponder aquilo que pensas. Este questionário é confidencial.

**A** – Sempre verdade

**C** – Raramente é verdade

**B** – Frequentemente é verdade

**D** – Nunca é verdade

	A	B	C	D
1. Quando ganho num desporto, muitas vezes não consigo perceber porque ganhei.				
2. Quando não sou bem sucedido, geralmente a culpa é minha.				
3. A melhor forma de obter boas notas é fazer com que os professores gostem de mim.				
4. Se alguém não gosta de mim, geralmente não consigo perceber porquê.				
5. Consigo ser bom em qualquer desporto se me esforçar bastante.				
6. Se um adulto não quer que eu faça algo que desejo fazer, provavelmente não vou ser capaz de o fazer.				
7. Quando tenho bons resultados na escola, geralmente consigo perceber porquê.				
8. Se alguém não gosta de mim, geralmente é por alguma coisa que eu fiz.				
9. Quando ganho num desporto, geralmente é porque a pessoa com quem estava a jogar jogava muito mal.				
10. Quando algo me corre mal, geralmente consigo perceber porque isso aconteceu.				
11. Se quero ter boas notas na escola, isso só depende de mim.				
12. Se os professores não gostarem de mim, provavelmente não vou ser muito popular entre os meus colegas.				
13. Muitas vezes consigo perceber porque acontecem coisas boas.				
14. Se não tenho bons resultados na escola, a culpa é minha.				
15. Se quero ser um elemento importante na minha turma, tenho que fazer com que os colegas mais populares gostem de mim.				
16. A maior parte das vezes quando perco um jogo desportivo não consigo perceber porquê.				
17. Consigo controlar bastante bem o que vai acontecer na minha vida.				
18. Se tiver maus professores não vou ter bons resultados na escola.				
19. Muitas vezes não sei porque as pessoas gostam de mim				
20. Se eu tento apanhar uma bola e não consigo, geralmente é porque não me esforcei o suficiente.				
21. Se há alguma coisa que eu quero obter, geralmente tenho de agradar aos outros para a obter.				
22. Se tenho uma má nota na escola, geralmente não compreendo como isso aconteceu.				
23. Se uma pessoa gosta de mim, geralmente é por causa da forma como a trato.				
24. Quando perco num jogo desportivo, geralmente é porque o colega com quem joguei era muito melhor nesse desporto do que eu.				
25. Quando ganho num jogo desportivo, muitas vezes não sei porque ganhei.				
26. Quando não sou bem sucedido nalguma coisa, geralmente a culpa é minha.				
27. Quando tenho bons resultados na escola, é porque os professores gostam de mim.				
28. Quando um professor não gosta de mim, geralmente não sei porquê.				
29. Posso ser bom em qualquer desporto se me esforçar bastante.				
30. Não é provável que consiga fazer o que eu quero se os adultos não quiserem que eu faça.				
31. Quando tenho uma boa nota na escola, geralmente não sei porque fui tão bom.				
32. Se alguém me trata mal, geralmente é por alguma coisa que eu fiz.				

33. Quando eu ganho numa competição desportiva com um colega, geralmente é porque o meu colega não jogou bem.				
34. Muitas vezes não sei porque algo não me correu bem.				
35. Se quero ter boas notas na escola, isso só depende de mim.				
36. Se os professores não gostarem de mim, provavelmente não vou ter muitos amigos na turma.				
37. Quando me acontecem coisas boas, muitas vezes não parece haver nenhuma razão para isso.				
38. Se tenho más notas, a culpa é minha.				
39. Se quero que os meus colegas pensem que eu sou uma pessoa importante, tenho que ser amigo dos meus colegas mais populares da turma.				
40. Quando perco num jogo desportivo, a maior parte das vezes não percebo porquê.				
41. Eu posso muito bem decidir o que vai acontecer na minha vida.				
42. Se não tiver bons professores, não vou ter bons resultados na escola.				
43. Muitas vezes não parece haver razões para que uma pessoa goste de mim				
44. Se eu tento apanhar uma bola e falho, geralmente é porque eu não me esforcei bastante.				
45. Para obter aquilo que quero tenho que agradar às pessoas que mandam.				
46. Quando não tenho bons resultados na escola, geralmente não percebo porquê.				
47. Se uma pessoa é minha amiga, geralmente isso deve-se à forma como eu a trato.				
48. Quando perco num jogo desportivo, a pessoa com quem estava a jogar é provavelmente muito melhor do que eu.				

### QUESTIONÁRIO DE AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA

AUTORES: RÄTY & SNELL MAN (1985)

ADAPTAÇÃO: L. FARIA & N. LIMA SANTOS (1996)

Todos temos uma imagem de nós próprios, isto é, um conceito de nós mesmos.

O objectivo deste estudo é o de conhecer o conceito que os estudantes têm de si próprio (Auto-Conceito). Deste modo, pedimos a tua colaboração neste estudo, que desde já agradecemos.

O questionário que se segue é **confidencial e anónimo**. As respostas serão analisadas em função dos grupos, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

As pessoas diferem entre si em termos daquilo que as define e caracteriza melhor. Todos nós temos um conceito de nós próprios. A seguir é apresentada uma **lista de características**. Pretende-se que avalies o grau em que possuis cada uma das características apresentadas.

Por favor, responde de **acordo com a tua opinião** e não de acordo com aquilo que gostarias de ser ou com a forma como achas que os outros te vêem. Para dares a tua resposta, utiliza a escala que se segue, assinalando com uma cruz ou fazendo um círculo na letra que corresponde à tua opinião:

- A – Não tenho mesmo nada desta característica**
- B – Tenho um pouco desta característica.**
- C – Tenho esta característica moderadamente.**
- D – Tenho bastante desta característica.**
- E – Tenho mesmo muito desta característica.**

	A	B	C	D	E
1. Tenho em consideração os outros.					
2. Encontro facilmente o essencial dos assuntos.					
3. Arrisco-me a fazer valer a minha opinião.					
4. Sou preciso(a) nas minhas actividades.					
5. Interesso-me por assuntos que exigem reflexão.					
6. Sou habilidoso(a) no que faço (por exemplo, manualmente, etc.).					
7. Sou capaz de escutar os outros.					
8. Compreendo as coisas rapidamente.					
9. Tenho iniciativa própria.					
10. Faço planos detalhados antes de agir.					
11. Tenho bons conhecimentos gerais.					
12. Tenho imaginação criativa.					
13. Sinto-me preparado(a) para ajudar os outros.					
14. Aprendo coisas novas com facilidade.					
15. Travo novos conhecimentos facilmente.					
16. Analiso os problemas com profundidade.					
17. Leio muito.					
18. Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para a música, jeito para tocar, etc.)					
19. Sou uma pessoa amigável.					
20. Consigo aplicar os conhecimentos na prática.					
21. Sou uma pessoa com vivacidade.					
22. Tenho um conhecimento detalhado das coisas.					
23. Mantenho-me actualizado(a) quanto aos acontecimentos correntes.					
24. Sou bom (boa) em desportos.					
25. Sou empático(a) (consigo pôr-me no lugar dos outros).					
26. Resolvo problemas rapidamente.					
27. Tenho sentido de humor.					
28. Sou ávido(a) (desejoso(a) por aprender.					
29. Não desvalorizo os outros.					
30. Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista.					
31. Sou capaz de integrar coisas distintas.					

*Obrigado pela tua colaboração!*