

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS,  
A AUTO-ESTIMA E AS ATITUDES DE PLANEAMENTO E DE  
EXPLORAÇÃO DA CARREIRA**

***ESTUDO SOBRE OS DETERMINANTES DA MATURIDADE NA CARREIRA EM  
ESTUDANTES DOS 9º E 12º ANOS***

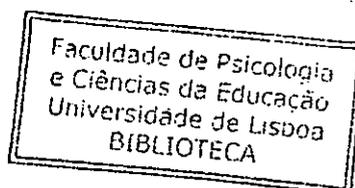
*Isabel Nunes Janeiro*

**DOCTORAMENTO EM PSICOLOGIA**  
(Psicologia da Orientação Escolar e Profissional)

2006

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS,  
A AUTO-ESTIMA E AS ATITUDES DE PLANEAMENTO E DE  
EXPLORAÇÃO DA CARREIRA**

***ESTUDO SOBRE OS DETERMINANTES DA MATURIDADE NA CARREIRA EM  
ESTUDANTES DOS 9º E 12º ANOS***

***Isabel Nunes Janeiro***

**DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA  
(Psicologia da Orientação Escolar e Profissional)**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor José Ferreira Marques**

2006

**A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS,  
A AUTO-ESTIMA E AS ATITUDES DE PLANEAMENTO E DE  
EXPLORAÇÃO DA CARREIRA**

***ESTUDO SOBRE OS DETERMINANTES DA MATURIDADE NA CARREIRA  
EM ESTUDANTES DOS 9º E 12º ANOS***

**Palavras – chave:**

**Maturidade na carreira**

**Atitudes de carreira**

**Perspectiva temporal**

**Crenças atribucionais**

**Auto-Estima**

**Key words:**

**Career maturity**

**Career attitudes**

**Time perspective**

**Attributional beliefs**

**Self-esteem**

## Nota Prévia

No processo de desenvolvimento deste projecto de doutoramento foram várias as pessoas que contribuíram para a sua concretização e às quais gostaria de agradecer a colaboração prestada.

Em primeiro lugar agradeço ao meu orientador de dissertação Professor Doutor José Ferreira Marques, pelo saber e rigor científico, mas também pelo apoio pessoal, incentivo e disponibilidade sempre demonstrada.

Ao Professor Mark Savickas pelos conselhos metodológicos e cedência de materiais.

Aos Conselhos Executivos das escolas secundárias que colaboraram neste trabalho, a todos os professores que cederam tempos lectivos e muito especialmente a todos os estudantes que voluntariamente colaboraram no estudo.

Ao Centro de Psicometria e de Psicologia da Educação (Unidade de Investigação e de Desenvolvimento da Fundação para a Ciência e Tecnologia da Universidade de Lisboa) pelo apoio financeiro que suportou parte das despesas que a tese comportou.

A todos os colegas da Faculdade que me incentivaram e apoiaram nas diversas etapas de elaboração deste projecto. Em particular, agradeço a colaboração prestada na revisão final da tese.

Finalmente, à minha família, aos meus pais, ao meu marido e muito especialmente aos meus dois filhos, André e Pedro, que de forma tão carinhosa me acompanharam ao longo deste percurso.

## ÍNDICE GERAL

<b>RESUMO / ABSTRACT</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE MATURIDADE NA CARREIRA</b>	<b>29</b>
1.1 – Aspectos gerais	30
1.2 – Primeiros estudos sobre a natureza da maturidade na carreira	31
1.3 – A maturidade na carreira e outras características demográficas e pessoais	36
1.4 – As bases da maturidade na carreira	44
1.5 – Importância da maturidade na carreira em orientação escolar e profissional	46
<b>CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA TEMPORAL</b>	<b>51</b>
2.1 – O estudo do tempo em psicologia	52
2.2 – A noção de perspectiva temporal	53
2.2.1 – Enquadramento geral e definições	53
2.2.2 – Modelos teóricos sobre a perspectiva temporal	54
a) Modelos gerais sobre a perspectiva temporal	55
b) Modelos sobre aspectos parcelares da perspectiva temporal	56
2.3 – Desenvolvimento da perspectiva temporal	63
2.4 – Áreas de investigação sobre a perspectiva temporal	72
2.4.1 - Impacto da perspectiva temporal de futuro no comportamento: As teorias motivacionais da perspectiva temporal de futuro	73
2.4.2 – A perspectiva temporal como um estilo de abordagem das tarefas	78
2.5 – A investigação da perspectiva temporal no âmbito da psicologia das carreiras	84
<b>CAPÍTULO 3 – AS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS</b>	<b>89</b>
3.1 – A percepção de causalidade	90
3.2 – A teoria atribucional de Weiner	92
3.3 – Diferenças individuais: Modelos sobre os estilos atribucionais	97
3.4 – A investigação sobre as atribuições causais e outras variáveis	102
3.4.1 – Atribuições causais e auto-estima	102
3.4.2 – Atribuições causais e perspectiva temporal	106
3.5 – Investigação sobre as atribuições causais na psicologia das carreiras	109
3.5.1 – <i>Locus</i> de controlo e desenvolvimento de carreira	110
3.5.2 – Atribuições causais e a maturidade na carreira	112

<b>CAPÍTULO 4 – A AUTO-ESTIMA</b>	<b>115</b>
4.1 – Enquadramento geral e definições	116
4.2 – Factores de base na formação da auto-estima	121
4.3 – Modelos sobre a auto-estima	127
4.4 – Relações entre a auto-estima e outras características pessoais	132
4.4.1 – Variações em função da idade	132
4.4.2 – Diferenças entre géneros	134
4.5 – Investigação sobre a auto-estima no âmbito da psicologia das carreiras	136

## **PARTE II – PRIMEIRO ESTUDO**

<b>CAPÍTULO 5 – ORGANIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA TEMPORAL</b>	<b>143</b>
--	------------

5.1 – Versões experimentais para a avaliação da perspectiva temporal	144
a) Características gerais da LTPD	144
b) Versão portuguesa da LTPD	145
c) Ensaio preliminares da LTPD	146
d) Adaptação e ensaio de itens suplementares	147
e) Condições de aplicação e amostra do primeiro estudo	149
5.2 – Análise de resultados	150
5.2.1 – Resultados da versão experimental da LTPD	150
a) Estatísticas da distribuição de resultados	150
b) Análise de correlações	153
c) Análise da consistência interna	154
d) Análise em componentes principais	155
5.2.2 – Resultados dos itens suplementares	157
a) Estatísticas da distribuição de resultados	157
5.2.3 – Itens da LTPD e itens suplementares: Análise de correlações	159
5.2.4 – Itens da LTPD e itens suplementares: Análise em componentes principais	161
5.3 – Selecção de itens para o Inventário de Perspectiva Temporal	164

<b>CAPÍTULO 6 – ORGANIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS</b>	<b>169</b>
--	------------

6.1 – Organização de instrumentos para a avaliação das crenças atribucionais	170
6.2 – Análise de resultados da avaliação das crenças atribucionais	174
6.2.1 – Resultados da versão para o 9º Ano	174
a) Estatísticas da distribuição de resultados	174
b) Análise de correlações	176
c) Análise em componentes principais: Itens atribucionais (9º Ano)	178
6.2.2 – Resultados da versão para o 12º Ano	181
a) Estatísticas da distribuição de resultados	181
b) Análise de correlações	183
c) Análise em componentes principais: Itens atribucionais (12º Ano)	185
6.3 – Selecção de itens para a Escala de Atribuições para a Carreira	187

## PARTE III – ESTUDO PRINCIPAL

<b>CAPÍTULO 7 – ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>193</b>
7.1 – Instrumentos de avaliação e condições de aplicação	194
a) Questionário de Dados Pessoais	198
b) Inventário de Auto-Estima (SEI)	195
c) Inventário de Desenvolvimento Vocacional	197
d) Condições gerais de aplicação	198
7.2 – Participantes	199
a) Critérios gerais para a formação do grupo de participantes	199
b) Características gerais do conjunto de participantes	200
7.3 – Procedimentos estatísticos	207
<b>CAPÍTULO 8 – CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS</b>	<b>215</b>
8.1 – Características psicométricas do Inventário de Perspectiva Temporal	216
8.1.1 – Medidas de tendência central e de dispersão	216
8.1.2 – Análise de correlações	220
8.1.3 – Análise da consistência interna	224
8.1.4 – Análise em componentes principais	226
8.2 – Características psicométricas da Escala de Atribuições para a Carreira	230
8.2.1 – Medidas de tendência central e de dispersão	230
8.2.2 – Análise de correlações	234
8.2.3 – Análise de consistência interna	237
8.2.4 – Análise em componentes principais	239
8.3 – Características psicométricas do Inventário de Auto-Estima (SEI)	241
8.3.1 – Resultados das subescalas	241
8.3.2 – Correlações entre subescalas do Inventário de Auto-Estima	242
8.3.3 – Análise de consistência interna	243
8.4 – Características psicométricas das escalas de atitudes de planeamento e de exploração da carreira do <i>CDI</i>	245
8.4.1 – Resultados das escalas e subescalas do <i>CDI</i>	245
8.4.2 – Correlações entre escalas e subescalas	246
8.4.3 – Análise de consistência interna	247
<b>CAPÍTULO 9 – COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE GRUPOS DE PARTICIPANTES</b>	<b>249</b>
9.1 – Comparação de resultados da perspectiva temporal	250
9.1.1 – Resultados no 9º ano	250
9.1.2 – Resultados no 12º Ano	253
9.1.3 – Comparação entre níveis de escolaridade	256
9.2 – Comparação de resultados das atribuições para a carreira	260
9.2.1 – Resultados no 9º ano	260
9.2.2 – Resultados no 12º ano	263
9.2.3 – Comparação entre níveis de escolaridade	266

9.3 – Comparação de resultados da auto-estima	270
9.3.1 – Resultados no 9º ano	270
9.3.2 – Resultados no 12º ano	271
9.3.3 – Comparação entre níveis de escolaridade	273
9.4 – Comparação de resultados nas atitudes de planeamento e de exploração da carreira	275
9.4.1 – Resultados no 9º ano	275
9.4.2 – Resultados no 12º ano	276
9.4.3 – Comparação entre níveis de escolaridade	277
9.5 – Outras Comparações	278
9.5.1 – Comparações entre grupos com base na média escolar	279
9.5.2 – Comparação entre grupos com base nas habilitações dos pais	283

**CAPÍTULO 10 – RELAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA, A AUTO-ESTIMA E AS ATITUDES DE CARREIRA** **287**

10.1 – Correlações entre variáveis	288
10.1.1 – Correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira e a auto-estima	288
a) Conjunto total de participantes	288
b) Análise por grupos de participantes	290
10.1.2 – Correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira, a auto-estima e as atitudes de carreira	294
a) Conjunto total de participantes	294
b) Análise por grupos de participantes	296
10.2 – Análise em componentes principais	299
10.3 – Análise factorial hierárquica	301
10.4 – Análise estrutural	304
10.4.1 – 1º Modelo: Efeitos dos determinantes no planeamento de carreira	305
10.4.2 – 2º Modelo: Efeitos dos determinantes nas atitudes de carreira e entre as atitudes de carreira	307
a) 2º Modelo: Estimacão para o conjunto total de participantes	308
b) 2º Modelo: Estimacão para cada um dos níveis de escolaridade	311

**CAPÍTULO 11 – ANÁLISE DE CLUSTERS** **317**

11.1 – Caracterização dos <i>clusters</i>	318
11.2 – Análise dos perfis definidos pelos <i>clusters</i>	321
11.2.1 – Perfis do 4º <i>cluster</i> do 9º ano e do 1º <i>cluster</i> do 12º ano	322
11.2.2 – Perfis do 3º <i>cluster</i> do 9º ano e do 3º <i>cluster</i> do 12º ano	323
11.2.3 – Perfis do 1º <i>cluster</i> do 9º ano e do 4º <i>cluster</i> do 12º ano	325
11.2.4 – Perfis do 2º <i>cluster</i> do 9º ano e do 2º <i>cluster</i> do 12º ano	326

11.3 – Análise de casos	327
11.3.1 – Perfis integrados no 4º <i>cluster</i> do 9º ano e 1º <i>cluster</i> do 12º ano	327
a) Caso L	327
b) Caso M	329
11.3.2 – Perfis integrados no 3º <i>cluster</i> do 9º ano e 3º <i>cluster</i> do 12º ano	331
c) Caso G	331
d) Caso R	332
11.3.3 – Perfis integrados no 1º <i>cluster</i> do 9º ano e 4º <i>cluster</i> do 12º ano	334
e) Caso V	334
f) Caso C	336
11.3.4 – Perfis integrados no 2º <i>cluster</i> do 9º ano e 2º <i>cluster</i> do 12º ano	338
g) Caso A	338
h) Caso F	339
11.4 – Síntese da análise de <i>clusters</i> e da análise de casos: Estilos de abordagem das tarefas de planeamento e de exploração da carreira	341
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>343</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>365</b>
<b>ÍNDICES</b>	<b>387</b>
ÍNDICE DE QUADROS	390
ÍNDICE DE GRÁFICOS	393
ÍNDICE DE FIGURAS	393
<b>ANEXOS</b>	<b>395</b>

**A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes do 9º e 12º anos**

### **Resumo**

A presente investigação fundamenta-se no modelo teórico sobre as bases do desenvolvimento da maturidade na carreira de Super (1990) e tem como objectivo geral analisar as relações entre as atitudes de carreira e alguns dos seus determinantes psicológicos, nomeadamente, a perspectiva temporal, as crenças atribucionais e a auto-estima. Os resultados de 620 estudantes dos 9º e 12º anos de escolaridade mostraram que os instrumentos de avaliação da perspectiva temporal e das atribuições para a carreira organizados no primeiro estudo possuem níveis adequados de precisão, evidenciando-se como instrumentos de avaliação psicológica úteis para a intervenção em orientação escolar. A análise das relações entre as variáveis indicou que a orientação para o futuro, as atribuições internas associadas ao sucesso e a auto-estima se relacionam positivamente com as atitudes de planeamento e de exploração da carreira. A estimação de modelos por equações estruturais revelou, contudo, a orientação para o futuro como o único determinante a exercer efeitos directos significativos no planeamento de carreira. Tanto as atribuições internas associadas ao sucesso como a auto-estima apresentaram efeitos directos na orientação para o futuro. As análises de *clusters* permitiram identificar quatro estilos de abordagem das tarefas vocacionais. Em termos gerais, estes resultados clarificam a influência dos diversos factores psicológicos envolvidos nas atitudes de carreira e sublinham a importância de se tomar em consideração estas variáveis pessoais nas actividades de aconselhamento de carreira tendo em vista um desenvolvimento de carreira integrado e satisfatório.

**The time perspective, the attributional beliefs, the self-esteem, and the planning and exploration career attitudes: Study about the career maturity determinants in students from the 9th and 12th grades.**

### **Abstract**

Based in the Super's theoretical model of the development of career maturity (1990), this research analyses the relations between career attitudes and some of the psychological determinants, namely the time perspective, attributional beliefs and self-esteem. The results of 620 Portuguese students from the 9<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades indicated that the instruments organized in the first study had adequate reliability indices, demonstrating potentialities for its utilization in career interventions. The analyse of the interrelations of variables indicated positive relations between future time orientation, internal attributions associated to success, self-esteem and career attitudes. The structural equation modelling demonstrated, however, only one determinant, the future time perspective, to affect directly the career planning. The internal attributions for success and self-esteem revealed positive direct effects in the future time perspective. The *clusters* analyses identified four styles of dealing with career tasks. In global terms those results clarify the influence of the different psychological factors involved in career attitudes and emphasize the importance of considering those personnel variables in career counselling in order to achieve an integrated and satisfactory career development.

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

Muitos adolescentes resolvem de forma satisfatória as diferentes tarefas de desenvolvimento com que se deparam, nomeadamente o confronto com os pontos de tomada de decisão propostos pelo sistema educativo, explorando alternativas, construindo projectos pessoais e planeando os seus percursos. Existe, no entanto, um conjunto considerável de jovens que experimenta várias dificuldades ao longo deste processo. De acordo com um estudo realizado por Nurmi (1989) com estudantes finlandeses, aproximadamente 16% dos jovens entre os 11 e os 15 anos, quando entrevistados sobre os seus planos e objectivos futuros, não mencionam qualquer tópico relacionado com a educação ou a futura profissão, evidenciando dificuldades de planeamento.

A experiência de alguns anos nos Serviços de Psicologia e Orientação em escolas do ensino básico e secundário, também me permitiu observar que para um número significativo de estudantes as questões relacionadas com a futura carreira são pouco relevantes. Para além de não apresentarem projectos vocacionais, alguns destes jovens não demonstram qualquer interesse pela exploração e pelo planeamento de percursos escolares e profissionais. Este alheamento pela construção de projectos vocacionais e as consequentes tomadas de decisão pouco reflectidas tem diversas implicações negativas para o desenvolvimento pessoal e vocacional, resultando, frequentemente, em processos de insatisfação pessoal e muitas vezes em insucesso escolar.

As atitudes pouco activas de planeamento e de exploração da carreira podem, deste modo, ser consideradas como factores de risco para problemas como o abandono escolar precoce ou a desqualificação profissional dos jovens. Nesta perspectiva, assume especial importância para a intervenção em aconselhamento de carreira a compreensão das bases psicológicas e da dinâmica de desenvolvimento das atitudes de confronto com as tarefas de natureza vocacional.

Em termos teóricos, os temas do planeamento e da exploração da carreira estão associados ao conceito de maturidade vocacional, introduzido ainda na década de 50 por Super (1957). Definida inicialmente como «o grau de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo no contínuo da sua carreira desde o crescimento até ao declínio» (Super, 1957, p.186), a maturidade vocacional, como foi então designada, tornou-se num dos conceitos nucleares da teoria de Super sobre o desenvolvimento de carreira.

Estudos empíricos realizados por Super e colaboradores viriam a demonstrar que a maturidade vocacional era um conceito multidimensional, composto por dimensões atitudinais, como o planeamento e a exploração, e dimensões cognitivas, como a informação sobre o mundo do trabalho e o processo de tomada de decisão (Super & Overstreet, 1960). Evoluindo com a teoria, este conceito foi sendo reformulado e em 1990 Super referia-se à «maturidade na carreira» como a prontidão individual para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Super, 1990, p. 207).

Decorridas cinco décadas desde as primeiras formulações, o interesse por este tema mantém-se actual, suscitando inúmeras investigações, assim como, um debate teórico continuado no âmbito da psicologia vocacional. Vários autores têm, no entanto, manifestado a necessidade de novas abordagens que possibilitem interpretações mais dinâmicas e funcionais do papel da maturidade na carreira no desenvolvimento vocacional e pessoal (Silva, 2004).

O «modelo interactivo pessoa-meio sobre as bases da maturidade na carreira» de Super (1990) assume-se, neste contexto, como um quadro de referência pleno de potencialidades, apresentando de forma compreensiva a interacção de diversos factores envolvidos na formação e desenvolvimento das atitudes de planeamento e de exploração da carreira. Neste modelo, características pessoais, tais como a perspectiva temporal, o *locus* de controlo e a auto-estima, são consideradas como variáveis psicológicas determinantes para o confronto com situações sociais e consequente formação e desenvolvimento de atitudes de planeamento e de exploração, componentes essenciais da maturidade na carreira.

Ao apresentar a evolução da maturidade na carreira com base num conjunto de variáveis pessoais e contextuais, o modelo clarifica os processos implicados no desenvolvimento das atitudes de carreira, mas possibilita igualmente, um quadro de referência sobre os problemas associados a esse desenvolvimento. Atitudes pouco empenhadas de planeamento e de exploração da carreira podem, segundo esta perspectiva, ser associadas a dificuldades relacionadas, por exemplo, com a perspectiva temporal, com as crenças atribucionais ou com a auto-estima.

Cada uma das variáveis indicadas no modelo de Super (1990) como determinantes da maturidade na carreira, a perspectiva temporal, as crenças atribucionais e a auto-estima, tem sido amplamente estudada em diversos ramos da psicologia, confirmando a importância destas componentes psicológicas para a compreensão do pensamento e comportamento humano.

De igual modo, no campo da psicologia das carreiras, diversos estudos têm demonstrado relações significativas entre estas variáveis e a maturidade na carreira. Por exemplo, Savickas, Silling e Schwartz (1984) encontraram correlações importantes entre a perspectiva temporal de futuro e as componentes atitudinais da maturidade na carreira, nomeadamente as atitudes de planeamento. Das muitas investigações efectuadas sobre a auto-estima e o desenvolvimento vocacional, várias reportam relações positivas entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da

carreira (Crook, Healy & O'Shea, 1984; Janeiro, 1997; Jones, Hansen & Putnam, 1976; Wallace-Brosious, Serafica & Osipow, 1994). As pesquisas realizadas sobre o *locus* de controlo e as atribuições causais demonstram, igualmente, relações positivas entre estas variáveis e as atitudes de carreira (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Powell & Luzzo, 1998).

Apesar da investigação indicar relações positivas entre cada uma destas dimensões psicológicas e a maturidade na carreira, a pesquisa sobre a influência combinada destes factores nas atitudes de planeamento e de exploração da carreira é reduzida. A falta de estudos integrando num único plano de investigação a perspectiva temporal, a auto-estima e as crenças atribucionais, dificulta o esclarecimento sobre o peso relativo de cada variável, assim como, sobre os possíveis efeitos conjuntos desses determinantes no desenvolvimento de carreira.

Tomando como referência teórica o modelo de Super (1990) sobre as bases de desenvolvimento da maturidade na carreira e tendo como preocupação central compreender melhor as atitudes face à carreira, a presente investigação apresenta como objectivo geral estudar as relações da perspectiva temporal, das crenças atribucionais e da auto-estima com as atitudes de planeamento e de exploração da carreira.

Este objectivo principal, desdobra-se em dois objectivos mais específicos, o primeiro refere-se à análise das redes de relações entre a perspectiva temporal, os conceitos atribucionais, a auto-estima e as atitudes de carreira. O segundo objectivo prende-se com a identificação de tipos de dificuldades associadas ao planeamento e à exploração da carreira com base nas variáveis consideradas determinantes do seu desenvolvimento.

Parte-se da hipótese geral de que os determinantes psicológicos se relacionam positivamente entre si e com as atitudes de carreira. Deste modo, espera-se que os jovens com atitudes mais favoráveis em relação ao planeamento e exploração da carreira apresentem atitudes também mais favoráveis em relação ao futuro, crenças atribucionais de tipo interno e níveis elevados de auto-estima. Em contrapartida, espera-

se que os jovens com atitudes pouco empenhadas em relação ao planeamento e exploração da carreira evidenciem índices baixos de auto-estima, uma orientação temporal predominante em relação ao presente e atribuições causais de tipo externo:

Em termos de organização, o trabalho encontra-se dividido em três partes principais. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico relacionado com as variáveis analisadas: o primeiro capítulo aborda o tema da maturidade vocacional no contexto da teoria desenvolvimentista de Super (1957; 1990); o segundo capítulo sintetiza alguns dos aspectos considerados relevantes sobre a evolução do estudo da perspectiva temporal em diferentes ramos da psicologia e na psicologia das carreiras; o terceiro capítulo apresenta o tema das crenças atribucionais no âmbito da psicologia da motivação e da personalidade, mas também alguns dos resultados da investigação sobre a influência destas variáveis no comportamento vocacional, finalmente, no quarto capítulo referenciam-se alguns dos marcos da evolução do estudo da auto-estima na psicologia geral, assim como os resultados dos estudos efectuados relacionando a auto-estima com o desenvolvimento de carreira.

A segunda parte, designada de «Primeiro Estudo», teve como objectivo a adaptação e a organização de instrumentos de avaliação psicológica para as variáveis da perspectiva temporal e das atribuições em relação à carreira. Assim, o quinto capítulo sistematiza as etapas seguidas para a organização do inventário de perspectiva temporal e o sexto capítulo, as fases de elaboração da escala de atribuições para a carreira.

A terceira parte do trabalho apresenta os diversos momentos relacionados com o desenvolvimento do «Estudo Principal». O sétimo capítulo descreve em termos metodológicos o estudo empírico, sintetizando aspectos relacionados com os instrumentos utilizados e condições de aplicação, com os dados referentes ao conjunto de participantes no estudo principal e, ainda, aspectos relacionados com as metodologias estatísticas utilizadas. No oitavo capítulo sintetizam-se os dados obtidos com o estudo das características psicométricas dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados. No nono capítulo comparam-se os resultados obtidos por grupos

de participantes em cada uma das variáveis. O décimo capítulo descreve os resultados da análise das relações estabelecidas entre as variáveis consideradas no estudo e o capítulo décimo primeiro apresenta os resultados da análise de *clusters* efectuada ao nível dos participantes do 9º e do 12º ano de escolaridade. Finalmente, nas conclusões do trabalho sistematizam-se os principais resultados obtidos e discutem-se as implicações teóricas e práticas, assim como, as perspectivas para novas investigações no domínio da psicologia das carreiras.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO 1**

## **O CONCEITO DE MATURIDADE NA CARREIRA**

Em 1990, Super caracterizava a maturidade na carreira como um construto hipotético, composto por uma «constelação de características físicas, psicológicas e sociais» e, tal como a inteligência, de difícil definição (Super, 1990, p.207). Em termos estruturais, a maturidade na carreira é concebida como integrando diversas dimensões quer de natureza atitudinal, como o planeamento e a exploração, quer de ordem cognitiva, como o conhecimento dos processos de tomada de decisão e o conhecimento das oportunidades vocacionais.

Apesar das inúmeras investigações produzidas ao longo dos cinquenta anos da sua história, o interesse pelo estudo da maturidade na carreira tem-se mantido vivo (Patton & Lokan, 2001). Com efeito, desde as primeiras formulações que a maturidade na carreira se assumiu como um conceito pleno de potencialidades, tanto para a intervenção em aconselhamento da carreira, permitindo uma reformulação total de procedimentos e de técnicas utilizadas, como para a evolução da investigação, abrindo o caminho a novas linhas de pesquisa sobre o comportamento vocacional.

O presente capítulo aborda o tema da maturidade na carreira no contexto da teoria de Super (1957; 1983; 1990). Os primeiros pontos revêem alguns dos momentos da evolução do conceito, os estudos realizados sobre a sua natureza estrutural, assim como, alguns dos dados recolhidos sobre as relações entre a maturidade na carreira e outras características pessoais consideradas relevantes para o presente trabalho. Os dois últimos pontos analisam o modelo de desenvolvimento das bases da maturidade na carreira e a sua relevância para a intervenção psicológica em orientação escolar e profissional.

### 1.1 – Aspectos gerais

A teoria de Super (1990) é descrita, pelo próprio autor, como uma teoria segmental, por se basear em noções oriundas de diferentes áreas do saber psicológico. Do campo da psicologia do desenvolvimento, o autor adoptou dois conceitos que se viriam a revelar fundamentais na sua teoria, os conceitos de tarefas de desenvolvimento e os de fases de desenvolvimento. Contrariando a visão estática com que era concebido, até então, o comportamento vocacional, Super (1957) propôs uma nova visão dinâmica, apresentando este comportamento como um processo evolutivo e contínuo ao longo da vida. Da análise da evolução do comportamento vocacional, o autor diferenciou cinco grandes fases que vão desde o crescimento e a exploração até ao período da reforma e declínio das actividades profissionais.

Decorrente das noções desenvolvimentistas, Super (1957) introduziu, igualmente, o conceito de maturidade vocacional, definindo-a como «o grau de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo no contínuo da sua carreira desde o crescimento até ao declínio» (1957, p. 186). Evoluindo com a teoria, esta definição foi sendo reformulada, e em 1990, Super acentuava a relação dinâmica entre o indivíduo e o meio, implícita no conceito, referindo-se à maturidade na carreira como «a prontidão individual» para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Super, 1990, p. 207).

A partir destas definições gerais são possíveis dois tipos de abordagens operacionais da maturidade na carreira, um adoptando uma perspectiva social ou normativa e um outro uma perspectiva pessoal ou psicológica. De acordo com Super e colaboradores (Super, Savickas & Super, 1996), numa perspectiva social «a maturidade na carreira pode ser definida operacionalmente pela comparação entre as tarefas de desenvolvimento com que o indivíduo se confronta com as tarefas expectáveis em termos sociais de acordo com a sua idade cronológica. Numa perspectiva psicológica, a maturidade na carreira pode ser operacionalmente definida pela comparação entre os recursos que o indivíduo possui, tanto cognitivos como afectivos, para lidar com as tarefas actuais, com os recursos necessários para resolver essas tarefas» (Super, Savickas & Super, 1996, p.124).

### 1.2 – Primeiros estudos sobre a natureza da maturidade na carreira

Em 1957, Super explicava a maturidade vocacional como tendo características multidimensionais, sugerindo num modelo à priori a existência de cinco dimensões aplicáveis durante a adolescência: a orientação para a escolha vocacional, caracterizada pela preocupação com os problemas relacionados com as escolhas vocacionais; a informação e o planeamento sobre a profissão preferida, definida como a especificidade, a extensão de informação e o grau de planeamento sobre a profissão preferida; a consistência da preferência vocacional, relacionada com a estabilidade das escolhas vocacionais; a cristalização de traços, definida como a extensão em que as aptidões vocacionalmente relevantes se desenvolvem; e a razoabilidade das preferências vocacionais, definida pelo grau em que as escolhas vocacionais estão de acordo com as aptidões, actividades, interesses e condições socio-económicas.

Ainda na década de 50, Super e colaboradores deram início a um estudo longitudinal de grande envergadura, o «*Career Pattern Study*» (Super & Overstreet, 1960). Este projecto tinha como objectivo analisar a evolução, ao longo da vida, do comportamento vocacional de uma amostra de estudantes do 9º ano de escolaridade. As primeiras investigações realizadas com esta amostra serviram precisamente para testar de forma empírica o conceito de maturidade vocacional.

Partindo da hipótese de que a maturidade vocacional era composta pelas cinco dimensões atrás referidas, os autores estabeleceram 20 índices que poderiam estar relacionados com as várias dimensões. A análise das correlações entre os diferentes índices permitiu a identificação de seis índices com consistência interna e com intercorrelações positivas. Estes índices pareciam medir duas dimensões da maturidade vocacional importantes no 9º ano: (1) a orientação para a escolha vocacional, composta pelos índices de preocupação com a escolha; aceitação da responsabilidade da escolha; especificidade da informação; especificidade do planeamento e extensão do planeamento (as intercorrelações entre estes índices variavam entre 0.29 a 0.57, sendo portanto, considerada uma dimensão bem definida) e (2) o uso de recursos (composta apenas por um índice e considerada uma variável marginal para a medida da maturidade vocacional no 9º ano, uma vez que não aparecia bem definida).

Outras dimensões, anteriormente consideradas importantes, tais como a cristalização de interesses, a razoabilidade de preferências vocacionais e a consistência de preferências vocacionais, não pareciam, assim, à luz dos novos resultados, importantes para explicar a maturidade vocacional no 9º ano. A análise factorial realizada para o conjunto dos cinco índices mais importantes (decompostos em elementos e componentes), assim como, a um outro índice adicional (independência de experiência de trabalho), permitiu a extracção de cinco factores que explicavam no seu conjunto 38% da variação total dos resultados. Os cinco factores extraídos foram os seguintes: (1) orientação para o planeamento; (2) independência da experiência de trabalho; (3) visão para o futuro; (4) visão do futuro a curto prazo (especialmente em relação aos planos do ensino secundário) e (5) visão intermédia do futuro.

A análise dos pesos associados a cada variável nos cinco factores permitiu aos autores a conclusão de que existia um factor geral explicativo da maturidade vocacional nos jovens do 9º ano, designado de «orientação para o planeamento» e três factores de grupo que contribuíam diversamente para os outros quatro índices desta dimensão, reflectindo tendências para focalizar em diferentes períodos de tempo, futuro distante, futuro intermédio e futuro próximo. //

A dificuldade em operacionalizar o conceito de maturidade vocacional é bem patente ao observar o intervalo temporal entre estas primeiras definições e o desenvolvimento de instrumentos de medida específicos para a avaliação do grau de desenvolvimento vocacional dos sujeitos. Com efeito, foi apenas em 1971 que Super e a sua equipa apresentaram uma forma preliminar de um inventário de maturidade na carreira, o *Career Development Inventory (CDI)*. Para além dos estudos realizados com amostras americanas, as versões preliminares do *CDI* foram objecto de traduções e adaptações para diversos outros países e contextos culturais (Marques, 2001).

As investigações realizadas com este novo instrumento de avaliação psicológica, possibilitaram a publicação em 1979 de um artigo em que Super e Thompson apresentaram os dados recolhidos com a versão experimental do *CDI*, sugerindo então, que a maturidade na carreira era composta por seis dimensões psicológicas medidas pelas seis escalas que compunham esta versão experimental:

- 1 - Extensão do Planeamento
- 2 - Uso e Avaliação dos recursos de informação
- 3 - Tomada de decisão na carreira
- 4 - Informação sobre o desenvolvimento da carreira
- 5 - Informação sobre o mundo do trabalho
- 6 - Informação sobre a profissão preferida

A análise factorial das seis escalas do inventário revelou a existência de uma estrutura bifactorial, sendo que as duas escalas de atitudes (escalas 1 e 2) tinham um peso elevado num primeiro factor e as escalas cognitivas (3 a 6) pesavam no segundo factor.

Em 1981, a versão definitiva do *CDI* (Thompson & Lindeman, 1981) apresentava cinco escalas, com a possibilidade de se obterem oito resultados distintos, avaliando cinco dimensões elementares, dois factores de grupo e um factor geral:

**GP – Planeamento da Carreira,** esta escala composta por um conjunto de vinte itens tem por objectivo avaliar as atitudes em relação ao planeamento da carreira. Os primeiros dez itens medem o grau de empenho em relação ao planeamento da carreira, os dez últimos itens fazem apelo a uma auto-avaliação da informação que o jovem tem da sua profissão preferida.

**CE – Exploração da Carreira,** igualmente constituída por vinte itens, esta escala pretende avaliar as atitudes em relação à exploração da carreira. Dez itens referem-se à avaliação que o jovem faz de diversas fontes de informação, nos outros dez itens solicita-se uma auto-avaliação da utilidade da informação recolhida nessas fontes.

**DM – Tomada de Decisão,** nesta escala os vinte itens que a compõem fazem alusão a diversas situações envolvendo pessoas que têm de tomar decisões vocacionais, solicitando-se ao jovem que indique a alternativa que pensa ser a mais adequada. O objectivo da escala é o de avaliar a capacidade do jovem para aplicar os princípios da tomada de decisão na carreira.

**WW – Informação sobre o Mundo do Trabalho,** o objectivo desta escala é avaliar, através das primeiras dez questões, o conhecimento das tarefas de desenvolvimento de carreira dos estádios de exploração e de estabelecimento, avaliando os restantes dez itens o conhecimento que o jovem tem da estrutura profissional.

**PO – Conhecimento da Profissão Preferida,** esta escala avalia a informação que o jovem realmente possui sobre a sua profissão preferida. Dada a especificidade do conteúdo da escala, a sua utilização só é aconselhada para estudantes a partir do 11º ano de escolaridade.

O resultado total de «Orientação para a Carreira» dá, de acordo com os autores, uma aproximação de medida da maturidade na carreira.

Actualmente existem duas formas do CDI, a forma S, especialmente concebida para populações escolares entre os 8º e 12º anos, e a forma CU para populações universitárias. Ambas as formas encontram-se traduzidas e adaptadas para a língua portuguesa (Marques & Caeiro, 1979, 1981; 1988). As adaptações portuguesas seguem de perto a versão americana, contando com escalas de atitudes e escalas cognitivas. No entanto, e dada a especificidade da escala sobre o conhecimento da profissão preferida (PO) para a cultura norte-americana, esta última escala foi omitida nas versões portuguesas.

Os estudos realizados com o CDI quer com populações liceais quer com populações universitárias têm demonstrado uma estrutura bifactorial da maturidade na carreira (Thompson e colaboradores, 1981), sendo identificados dois factores distintos, um factor composto pelas duas escalas de atitudes e um outro factor, pelas escalas cognitivas. Estudos realizados posteriormente têm comprovado a natureza bidimensional do CDI, tanto na versão americana como nas diversas versões internacionais (Patton & Lokan, 2001; Savickas & Hartung, 1996).

Os resultados das versões portuguesas do CDI (formas S e CU) apresentam, igualmente uma estrutura assente em dois factores distintos, um factor atitudinal e um factor de natureza cognitiva (Afonso, 1987; Janeiro, 1995; Lima, 1989).

A maior parte da investigação sobre a maturidade na carreira baseou-se em amostras de adolescentes, pelo que o modelo teórico está especialmente adaptado a esta fase de desenvolvimento. A extensão do modelo a outras fases da vida, nomeadamente à idade adulta tem suscitado algumas questões, a primeira das quais se refere à própria terminologia utilizada. Com efeito, a noção de maturidade implica um processo de crescimento gradual, que deixa de ter sentido noutras fases do desenvolvimento vocacional para além da infância ou da adolescência, «tornando-se mesmo incongruente falar de maturidade quando se fala de adultos» (Duarte, 1994, p.120). Este problema já havia sido reconhecido por Super (Super & Knasel, 1981) que propôs a designação de adaptabilidade na carreira para caracterizar o desenvolvimento da carreira na idade adulta. Em termos gerais, o modelo de adaptabilidade proposto para a idade adulta

integra as mesmas dimensões atitudinais e cognitivas previstas no modelo da maturidade na carreira (Rafael, 2001).

A necessidade de conceber uma teoria integradora dos modelos de maturidade e de adaptabilidade tem motivado um debate teórico sobre a utilização do termo maturidade na carreira, mesmo quando aplicada à adolescência (Savickas, 2001; Silva, 2004). Em alternativa, alguns autores propõem a utilização do termo adaptabilidade na carreira para todas as fases de desenvolvimento (Savickas, 1997; Thompson & Lindeman, 1984).

Savickas (2001) reconhece, porém, as dificuldades associadas a uma extensão do conceito de adaptabilidade a todas as fases da carreira, sugerindo a necessidade de novos quadros conceptuais que abarquem a diversidade do desenvolvimento de carreira ao longo da vida. Especificamente para a fase da adolescência, Savickas (2001) propõe, actualmente a adopção do termo prontidão para a escolha na carreira.

Independentemente da terminologia utilizada, a maior parte dos autores está, contudo, de acordo quanto à natureza estrutural da maturidade na carreira (ou prontidão para a tomada de decisão vocacional) assente em aspectos atitudinais e aspectos cognitivos (Savickas, 2001; Silva, 2004).

### **1.3 – A maturidade na carreira e outras características demográficas e pessoais**

A investigação sobre a maturidade na carreira na adolescência é muito vasta, abrangendo diversos aspectos de ordem pessoal e social. Ainda no âmbito do projecto «*Career Pattern Study*», Super e Overstreet (1960) analisaram algumas variáveis que poderiam estar associadas à maturidade na carreira. Dos cinco tipos de variáveis considerados, os autores constataram as seguintes relações:

*Aspectos de ordem bio-social* – Com base no *index* total da maturidade na carreira, assim como nos índices parciais e analisando as correlações com factores bio-sociais, tais como, a idade e a inteligência, os autores concluíram que: a maturidade na carreira surgia relacionada positivamente com a inteligência ( $r = 0.29$ ), sustentando a ideia de que os

rapazes mais inteligentes teriam uma maior tendência para pensar mais sobre as escolhas vocacionais e aceitar a responsabilidade da escolha e do planeamento. Em relação à variável idade, não foram encontradas relações positivas entre as duas ordens de variáveis - maturidade na carreira e idade - pelo menos para os alunos que frequentavam o mesmo ano de escolaridade.

*Aspectos do meio* – Registaram-se correlações positivas entre índices de maturidade na carreira e o nível profissional dos pais, o curriculum escolar, a quantidade de estimulação cultural e a coesão familiar. A maturidade na carreira aparecia negativamente correlacionada com as culturas urbanas e com o protestantismo.

*Aspectos vocacionais* – A maturidade na carreira surgia correlacionada com o nível de aspirações vocacionais, assim como com o grau de concordância entre preferências e expectativas.

*Características de personalidade* – Não foram observadas quaisquer relações entre características de personalidade, tais como as que são medidas por diferentes testes de personalidade utilizados e o índice geral de maturidade na carreira.

*Aspectos relacionados com o sucesso na adolescência* – Algumas variáveis de sucesso, tais como as notas escolares, a participação em actividades escolares e extra-escolares e a independência relacionaram-se positivamente com os índices de maturidade na carreira. A aceitação pelos pares surgia, por outro lado, negativamente relacionada com os índices de maturidade.

Embora, reconhecendo a existência de correlações positivas entre os diferentes tipos de variáveis, os autores não deixaram de notar que apesar de se apresentarem como estatisticamente significativas, estas correlações eram de facto modestas, e como tal deveriam ser encaradas com algumas reservas, afirmando ser «óbvio que muitos alunos do 9º ano possuem uma ou mais destas características mas não são vocacionalmente maduros e também existem muitos rapazes que se apresentam com uma orientação para

as escolhas vocacionais e não possuem algumas destas características» (Super & Overstreet, 1960).

A construção de inventários para a avaliação da maturidade na carreira possibilitou o desenvolvimento desta linha de pesquisa, sendo inúmeros os trabalhos realizados que tentaram extrapolar relações entre a maturidade na carreira e outras variáveis, tanto psicológicas como demográficas. De entre a vasta investigação nesta área destacam-se alguns estudos incidindo em aspectos com especial relevância para o presente trabalho.

Um dos temas que mais atenção tem merecido na investigação refere-se à natureza desenvolvimentista implícita no conceito de maturidade na carreira. Dado o carácter estruturante das exigências normativas, a idade e o ano de escolaridade deverão exercer um efeito positivo no desenvolvimento da maturidade na carreira, esperando-se, em conformidade, resultados mais elevados nos índices de maturidade nos estudantes de níveis de escolaridade mais avançados.

No manual da versão americana do CDI, Thompson e colaboradores (1981) reportam uma progressão regular das atitudes face à carreira (planeamento e exploração) dos 9º ao 12º anos. A tendência para resultados mais elevados nas atitudes de carreira nos estudantes de níveis de escolaridade mais avançados tem sido referenciada em diversos outros estudos; em vários contextos culturais, quer quando as atitudes são avaliadas com o CDI (Creed & Patton, 2003; Lokan, Boss & Patsula, 1982; Patton & Creed, 2001; Wallace-Broschius, Serafica & Osipow, 1994) quer quando são avaliadas com outros instrumentos de avaliação da maturidade na carreira (Healy, O'Shea & Crook, 1985).

Patton e Creed (2001) analisaram a evolução das atitudes e conhecimentos em relação à carreira com base numa amostra de cerca de 2000 estudantes australianos dos 8º ao 12º anos de escolaridade. Para a avaliação das várias dimensões da maturidade os autores utilizaram uma versão australiana do CDI. Os resultados do estudo mostraram de forma inequívoca a tendência desenvolvimentista da maturidade na carreira: os jovens de 15, 16

e 17 anos registaram resultados significativamente mais elevados nas atitudes em relação à carreira do que os jovens de 12, 13 e 14 anos.

Contudo, a evolução da maturidade na carreira com a idade ou nível de escolaridade, nem sempre é uniforme (Super, 1984). Alguns estudos (Thompson & Lindeman, 1984) realizados em contexto universitário revelaram índices de maturidade na carreira mais elevados nos estudantes dos primeiros anos do que nos estudantes finalistas. Uma possível explicação para esta tendência prende-se com as diferentes experiências com que estes estudantes se deparam, já que uns acabaram de escolher um curso e os outros estão a preparar a transição para o mundo do trabalho, o que lhes apresenta novos desafios, assim como novas dúvidas. De acordo com Thompson e colaboradores (1984), as alterações na maturidade na carreira são uma função da experiência, e dependem do grau em que as variáveis actuais conduzem ao confronto com a necessidade de tomar decisões e a facilidade para lidar com essas decisões de carreira.

Outra variável frequentemente analisada em relação à maturidade na carreira é a variável género. Ao contrário dos resultados relativamente concordantes obtidos quanto à progressão positiva da maturidade na carreira com a idade ou o nível de escolaridade, os resultados da investigação quanto às diferenças entre géneros têm revelado algumas disparidades (Naidoo, 1998). Por exemplo, num estudo efectuado com o objectivo de determinar os efeitos do género e do nível socio-económico na maturidade na carreira, Nevill e Super (1988) concluíram que tanto a variável género como a variável associada ao nível socio-económico não produziam quaisquer efeitos significativos no grau da maturidade na carreira.

Em contrapartida, outros estudos têm revelado diferenças significativas entre rapazes e raparigas. Wallace-Broschius, Serafica e Osipow (1994) analisaram os resultados da maturidade na carreira por géneros em cerca de 300 estudantes americanos dos 9º e 12º anos. Os resultados indicaram um efeito significativo da variável género nas atitudes em relação à carreira, registando as raparigas, tanto nas atitudes de planeamento como de exploração, resultados médios mais elevados.

Nos estudos com amostras portuguesas os resultados são também contraditórios. No estudo de Afonso (1987) apesar de se terem registado algumas diferenças ao nível das subescalas de atitudes, a consideração das escalas completas revelou apenas uma diferença significativa para a escala de exploração no 11º ano, a favor das raparigas. Noutra investigação conduzida por Cardoso (1999) com estudantes do 12º ano, os resultados indicaram diferenças significativas a favor das raparigas nas duas escalas de atitudes do CDI. No estudo de Janeiro (1997) as diferenças entre os dois géneros não foram consideradas estatisticamente significativas quer em relação ao planeamento quer em relação à exploração da carreira.

As revisões de literatura efectuadas neste domínio apresentam igualmente resultados pouco coincidentes. Na revisão de literatura efectuada por Westbrook em 1983, o autor observou uma tendência para as raparigas alcançarem resultados mais elevados, tanto nas escalas de atitudes como nas escalas cognitivas dos inventários de maturidade na carreira. Numa revisão de literatura realizada por Savickas e Hartung (1996) os autores notaram que as diferenças entre géneros, nos vários trabalhos analisados, não eram muito consistentes; no entanto, quando surgiam diferenças, estas em geral, favoreciam as raparigas. Noutra revisão de literatura, Naidoo (1998) constatou, porém, a existência de estudos que apresentavam diferenças significativas da maturidade na carreira a favor das raparigas, outros a favor dos rapazes, e outros ainda que referiam a não existência de diferenças significativas entre os dois géneros.

A análise da evolução da maturidade na carreira diferenciando cada um dos géneros permite uma interpretação plausível para os dados contraditórios produzidos pela investigação sobre este tema. King (1989) analisou, com base num modelo causal, as diferenças entre géneros da maturidade na carreira. Os participantes da amostra, cerca de 320 adolescentes americanos entre os 10º e 12º anos, foram avaliados em diversos domínios, incluindo as atitudes em relação à carreira com base no CDI. Os resultados do estudo mostraram que apesar de os padrões causais básicos serem semelhantes nos dois géneros, verificaram-se algumas diferenças nas hierarquias dos efeitos das variáveis estudadas na maturidade na carreira. Para os rapazes, o determinante considerado mais

importante para as atitudes na carreira foi a idade. Apesar da idade ser igualmente relevante para as raparigas, não foi considerada como tão importante quanto outras das variáveis analisadas, como o sentimento de coesão familiar e o *locus* de controlo interno. Assim, apesar de, na generalidade, os padrões de interacção entre as variáveis serem semelhantes nos dois géneros os resultados mostraram que o desenvolvimento da carreira diferia entre rapazes e raparigas.

Na investigação conduzida por Patton e Creed (2001); referida anteriormente, a análise dos resultados obtidos por rapazes e raparigas em diferentes idades revelou diferenças na tendência de evolução da maturidade na carreira em cada um dos géneros. Nas escalas de atitudes o padrão das diferenças variou consideravelmente, as participantes femininas registaram resultados mais baixos do que os rapazes aos 13 anos, sem diferenças significativas aos 14 e 16 anos e resultados significativamente mais elevados aos 15 e 17 anos. Em contrapartida, nas escalas cognitivas o padrão das diferenças foi consistente, tendo as raparigas registado resultados significativamente mais elevados em relação aos rapazes em todas as idades. De acordo com os autores, estes resultados mostram um padrão distinto na evolução da maturidade na carreira entre rapazes e raparigas.

Em suma, a revisão da literatura sobre as diferenças entre géneros indica que esta variável parece exercer pouca influência em termos globais nos níveis da maturidade na carreira. No entanto, o cruzamento dos efeitos do género com os efeitos da idade parece indicar diferentes tempos na maturação das atitudes de carreira dos rapazes e das raparigas, o que explica os resultados divergentes encontrados em alguns estudos com diferentes tipos de amostras.

Outro aspecto frequentemente considerado na investigação sobre a maturidade na carreira refere-se à análise das interacções entre esta dimensão e aspectos de ordem cognitiva. Na revisão de literatura realizada por Westbrook (1983) sobre a relação entre a maturidade na carreira e variáveis cognitivas, o autor notou que nos diferentes estudos revistos, os coeficientes de correlação entre aptidão mental e as componentes cognitivas da maturidade na carreira variavam entre os 0.43 e 0.86, com uma média de 0.61. No

entanto, as correlações registadas com as dimensões atitudinais já eram mais baixas, situando-se entre 0.08 e 0.49, com uma média de 0.32. Dos trabalhos realizados com o objectivo de relacionarem maturidade na carreira e testes de realização escolar, os dados revelavam a existência de correlações baixas entre as componentes atitudinais das escalas de maturidade na carreira e os testes estandardizados de realização escolar (coeficientes variando entre os -0.10 e os 0.08), por outro lado, diversos estudos reportavam correlações significativas entre as componentes cognitivas da maturidade na carreira e testes de realização relacionados com capacidades verbais e de leitura (0.70 nalguns casos).

Numa revisão de literatura recente, Savickas e Hartung (1996) notaram, igualmente, na maior parte dos estudos analisados, uma relativa independência entre os resultados das escalas de atitudes de carreira, tal como são avaliadas pelo CDI, e os resultados em testes cognitivos. Entre as escalas cognitivas da maturidade na carreira e índices cognitivos foram, no entanto, encontradas várias correlações significativas.

As relações entre as dimensões da maturidade na carreira e diferentes aptidões cognitivas foram objecto de um estudo por nós efectuado (Janeiro, 1995). Tendo por base os resultados de uma amostra de cerca 80 casos do 9º ano, extraídos dos registos de dados do Serviço de Psicologia e Orientação de uma escola do distrito de Lisboa, analisaram-se as relações entre os resultados das várias escalas do CDI e os resultados de uma bateria de testes de aptidão, DAT (*Differential Aptitude Tests*). Os resultados revelaram correlações, em geral, fracas entre as duas ordens de variáveis. A aptidão verbal e o raciocínio abstracto estabeleceram, contudo, correlações significativas (na ordem de 0.30) com a escala C (escala de conhecimento dos processos de tomada de decisão) e com as subescalas A2 e B1 (de atitudes) do CDI. A análise classificatória hierárquica realizada distinguiu claramente os diversos tipos de variáveis, um dos *clusters* agrupou as atitudes de carreira, outro as escalas cognitivas, e outros dois *clusters* juntaram as diversas aptidões (Janeiro, 1995).

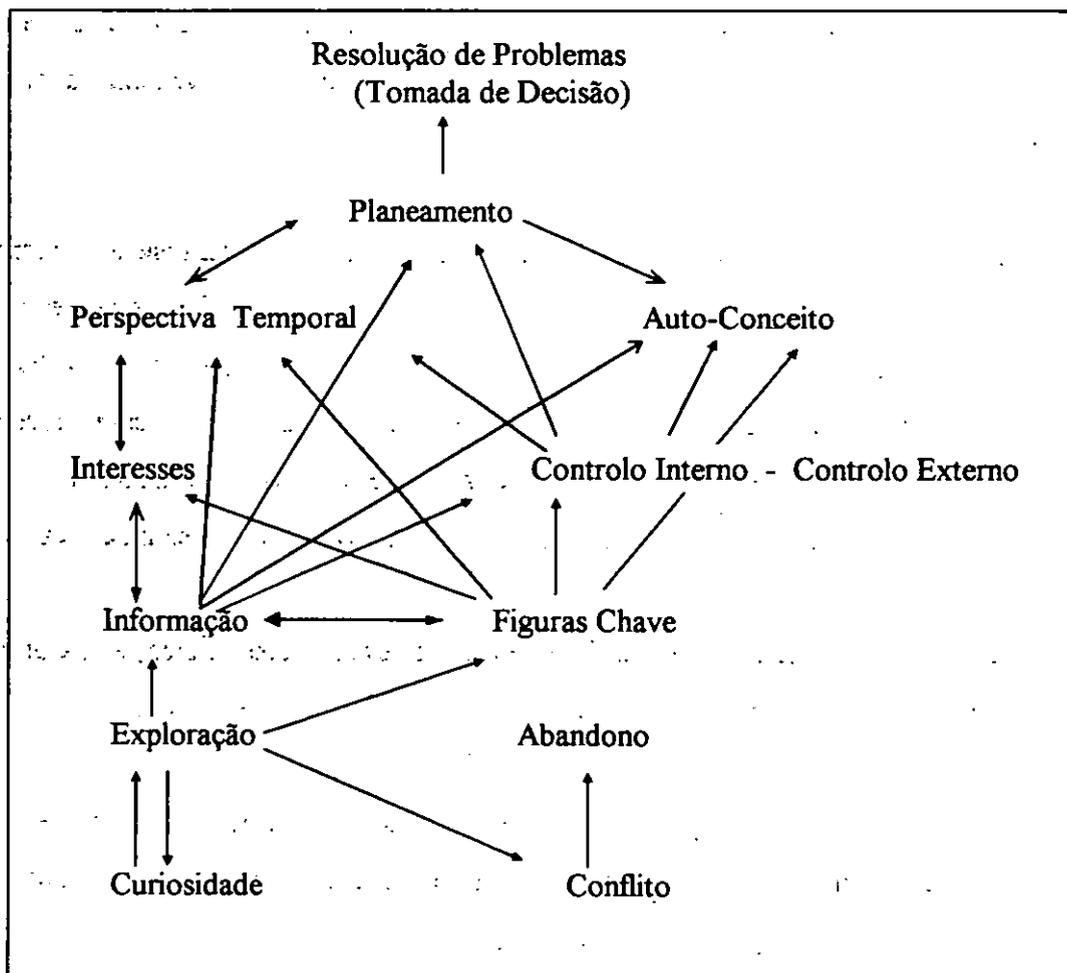
Numa linha de investigação diferente, alguns estudos têm tentado identificar a influência de diversos factores pessoais e demográficos na maturidade na carreira, através da utilização de metodologias de tipo causal. Numa destas investigações, Naidoo e colaboradores (1998) testaram a influência de três variáveis demográficas (género, nível educacional e nível socio-económico), através da mediação das variáveis de saliência do trabalho e *locus* de causalidade na maturidade na carreira em estudantes universitários afro-americanos. Das variáveis demográficas analisadas, o nível educacional registou o efeito mais elevado na saliência do trabalho, assim como o efeito indirecto mais importante sobre a maturidade na carreira. As outras duas variáveis demográficas, o estatuto socio-económico e o género, revelaram efeitos mais reduzidos. Da análise da influência directa das variáveis de saliência do trabalho e causalidade na maturidade na carreira verificou-se um efeito significativo e importante da saliência do trabalho; sendo o efeito da causalidade consideravelmente mais baixo. Apesar dos resultados indicarem efeitos positivos das diferentes variáveis estudadas, o modelo obtido para o conjunto dos resultados permitiu explicar apenas 9% da variância da maturidade na carreira, indicando que uma larga proporção da variância da maturidade na carreira não era explicada pelos índices utilizados no estudo.

De entre as muitas investigações efectuadas sobre a interacção de diversas variáveis com a maturidade na carreira, contam-se também vários estudos abordando as variáveis consideradas para a presente investigação, designadamente, a perspectiva temporal, os conceitos atribucionais e a auto-estima. Por questões de organização do trabalho, a análise dos estudos realizados nesses domínios é apresentada nos capítulos seguintes dedicados a cada uma dessas variáveis.

#### 1.4 – As bases da maturidade na carreira

Por solicitação de escolas do ensino básico, Super (1990;1995) iniciou um programa de estudo sobre o desenvolvimento vocacional na infância, assunto que tinha, até à altura, merecido pouca atenção no âmbito da psicologia das carreiras. Decorrente deste trabalho, Super e a sua equipa, conceberam um modelo interactivo sobre as bases de desenvolvimento da maturidade na carreira. A Figura 1.1 apresenta esquematicamente os diversos elementos constituintes do modelo. Como notado anteriormente (cf. Introdução), este modelo assume especial relevância para a presente investigação, constituindo-se como o seu quadro teórico de referência.

FIGURA 1.1 – MODELO INTERACTIVO PESSOA – MEIO SOBRE AS BASES DA MATURIDADE NA CARREIRA (SUPER 1990)



Segundo Super (1990), o comportamento exploratório se recompensado, tanto internamente como por outros, conduz à curiosidade e posteriormente à procura de

mais informação. Quando o comportamento exploratório não é recompensado, leva ao conflito e abandono da actividade exploratória. A satisfação da exploração, por sua vez, conduz à identificação com figuras chave, pessoas que de alguma forma foram úteis ou interessantes e que servem como modelos. O sucesso estimula a formação de sentimentos de autonomia, de se sentir que se está de alguma forma a controlar o seu presente e mesmo o seu futuro; permite, também, o desenvolvimento de interesses por actividades nas quais se obteve sucesso.

Pensar que se pode de alguma forma controlar as suas próprias actividades ajuda no desenvolvimento da auto-estima e, ao mesmo tempo, possibilita uma compreensão do tempo e a noção de que se pode planear para os acontecimentos futuros tendo algum sucesso ao confrontar-se com eles. Desenvolve-se, assim, o planeamento e com ele a habilidade para identificar e resolver problemas, e consequentemente para tomar decisões.

Em síntese, segundo este modelo, a estimulação e o cultivo da curiosidade permitem o desenvolvimento de interesses para a descoberta de modelos ou figuras chave e para o desenvolvimento de sentimentos de controlo interno adequados ao estágio de desenvolvimento pessoal, de sentimentos de auto-estima e da compreensão da perspectiva temporal, possibilitando posteriormente o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao planeamento. A informação vocacional torna-se então significativa.

Para além do evidente interesse teórico de que se reveste este modelo, a sua utilização no aconselhamento de carreira possibilita novas perspectivas de intervenção, ampliando os seus objectivos à promoção do desenvolvimento das diversas componentes da vida psicológica básicas para a formação de atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira, nomeadamente a perspectiva temporal, o *locus* de controlo e a auto-estima.

### **1.5 – Importância da maturidade na carreira em orientação escolar e profissional**

A avaliação da maturidade na carreira possibilitou uma nova abordagem dos problemas de aconselhamento. Com efeito, as primeiras abordagens do comportamento vocacional situavam a relação de ajuda numa dimensão claramente cognitiva, onde o objectivo era fornecer, ao indivíduo que a ela recorria, as informações necessárias sobre as profissões e sobre ele próprio, de modo a possibilitar um bom ajustamento pessoa-profissão. A introdução das perspectivas desenvolvimentistas de Super (1957), nomeadamente o conceito de maturidade na carreira, permitiu a redefinição do aconselhamento de carreira, passando a ênfase do processo de aconselhamento a situar-se no desenvolvimento das atitudes e competências necessárias para lidar eficazmente com as várias tarefas de desenvolvimento que se vão colocando aos indivíduos ao longo da vida (Pinto, 2004). Deste modo, tanto nos programas de intervenção contínua, como nos modelos de intervenção pontual, a abordagem inicial passou a situar-se na avaliação das dimensões da maturidade na carreira.

Segundo Super (1983) o processo de aconselhamento para a tomada de decisão só tem sentido se o jovem estiver preparado, em termos de atitudes e de conhecimentos. A utilização de instrumentos clássicos de avaliação (interesses e aptidões) em jovens com atitudes pouco empenhadas de planeamento e de exploração das suas carreiras pode conduzir a resultados pouco consistentes. Se um jovem sabe pouco sobre o mundo do trabalho, os resultados num teste de interesses podem ser incoerentes e a sua interpretação pode conduzir a resultados enganadores. De igual modo, se um estudante pensou pouco sobre a tomada de decisão, provavelmente não estará preparado para tirar partido das informações sobre as suas aptidões, interesses ou valores para planear a próxima fase da sua carreira (Super, 1990, p.244).

Assim, no seu modelo de avaliação desenvolvimentista (Figura 1.2), Super (1990) propõe como um dos primeiros passos para a intervenção, a avaliação da prontidão individual para a tomada de decisão na carreira.

FIGURA 1.2 – MODELO DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA (SUPER, 1990)

<p><b>1º Passo - Abordagem Inicial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A - Reunião dos dados disponíveis</li> <li>B - Desenvolvimento de entrevista</li> <li>C - Avaliação Preliminar</li> </ul> <p><b>2º Passo - Observação em Profundidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A - Saliência do Trabalho                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Importância relativa dos diferentes papéis</li> <li>2. Valores associados a cada papel</li> </ul> </li> <li>B - Maturidade na Carreira                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Planeamento</li> <li>2. Atitudes exploratórias</li> <li>3. Competências para a tomada de decisão</li> <li>4. Informação: Mundo do trabalho; Profissão preferida; Outros papéis</li> <li>5. Realismo</li> </ul> </li> <li>C - Auto - Conceitos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. - Auto Estima</li> <li>2. - Clareza</li> <li>3. - Harmonia</li> <li>4. - Complexidade cognitiva</li> <li>5. - Realismo</li> <li>6. - Outros</li> </ul> </li> <li>D - Nível de aptidões e funcionamento potencial</li> <li>E - Campos de interesses e actividades prováveis</li> </ul>	<p><b>3º Passo - Avaliação de Todos os Dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A - Revisão de todos os dados</li> <li>B - Conjunção e Predição                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Indivíduo e Profissões</li> <li>2. Indivíduo e Papéis não Profissionais</li> </ul> </li> <li>C - Planeamento da comunicação com o cliente</li> </ul> <p><b>4º Passo - Aconselhamento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A - Revisão global e discussão</li> <li>B - Revisão da avaliação</li> <li>C - Assimilação de dados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Compreensão da fase actual e das próximas</li> <li>2. Reconhecimento dos seus auto-conceitos                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Aceitação do auto-conceito actual</li> <li>b) Clarificação do auto-conceito actual e ideal</li> <li>c) Desenvolvimento da harmonia</li> <li>d) Redefinição da complexidade</li> <li>e) Assegurar o realismo</li> <li>f) Outros</li> </ul> </li> <li>3. Conjunção do eu com as profissões</li> <li>4. Compreensão do significado dos diversos papéis</li> <li>5. Exploração para a maturação</li> <li>6. Exploração para a cristalização</li> <li>7. Exploração em profundidade para a especificação</li> <li>8. Escolha da preparação, formação ou empregos</li> <li>9. Procura de formas de auto-realização</li> </ul> </li> <li>D - Discussão das implicações da acção e planeamento                             <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Planeamento</li> <li>2. Execução</li> <li>3. Seguimento para apoio e avaliação</li> </ul> </li> </ul>
---	--

É com base nos dados extraídos da avaliação preliminar que o processo de aconselhamento se pode definir. Tal como referido anteriormente, nesta perspectiva é

fundamental para o prosseguimento do plano de aconselhamento para a tomada de decisão na carreira, que o cliente demonstre atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira. Ao detectar dificuldades associadas à maturidade na carreira, o processo deverá, então, analisar em profundidade os domínios deficitários.

Num modelo publicado em 1983, Super apresenta em detalhe os aspectos fundamentais a tomar em consideração na avaliação da maturidade da carreira.

FIGURA 1.3 – MATURIDADE NA CARREIRA: AVALIAÇÃO DE BASE (SUPER, 1983)

- I. Planeamento**
  - A. Autonomia
  - B. Perspectiva temporal
    - 1. Reflexão sobre a experiência passada
    - 2. Antecipação do futuro
  - C. Auto-estima
- II. Exploração**
  - A. Questões
  - B. Uso de recursos
  - C. Participação
- III. Informação**
  - A. Mundo do trabalho
  - B. Grupo de ocupações preferidas
  - C. Papeis ocupacionais e outros papéis de vida
- IV. Tomada de decisão**
  - A. Princípios
  - B. Aplicações
  - C. Estilo
- V. Orientação para a realidade**
  - A. Auto-conhecimento
  - B. Realismo
  - C. Consistência das preferências
  - D. Cristalização de valores, interesses e objectivos
  - E. Experiência de trabalho

Neste modelo, Super (1983) sistematiza as componentes de cada uma das dimensões da maturidade na carreira. Em relação às dimensões atitudinais, o primeiro determinante psicológico considerado é a autonomia. De acordo com Super, o planeamento só pode ser efectivo se a pessoa acreditar que tem controlo pessoal sobre a sua carreira. Uma segunda componente identificada é a perspectiva temporal, definida por Super como

envolvendo uma reflexão das experiências do passado e a antecipação do futuro. Em termos de futuro, esta componente psicológica requer a conceptualização do futuro próximo, futuro intermédio e futuro distante. Finalmente, a terceira componente é a auto-estima. Esta metadimensão do auto-conceito é concebida como estreitamente associada às noções de autonomia e de antecipação do futuro e em consequência fundamental para o planeamento de carreira.

Em relação à exploração, o modelo identifica três aspectos fundamentais, o primeiro relacionado com o questionamento, tanto em relação ao *self*, como em relação ao contexto. A exploração envolve também atitudes em relação aos recursos que podem ser utilizados na exploração, o conhecimento desses recursos e do seu valor, assim como a vontade para os utilizar. Finalmente, a exploração inclui a efectiva utilização dos diversos recursos disponíveis.

Tal como o modelo sobre as bases de desenvolvimento da maturidade na carreira, apresentado no ponto anterior, este esquema introduz no racional da avaliação a análise discriminada dos diversos determinantes das atitudes de carreira. A sua utilidade em aconselhamento vocacional é da maior relevância, facultando um quadro interpretativo dos processos psicológicos que estão na base das atitudes de planeamento e de exploração e, conseqüentemente, das dificuldades associadas ao desenvolvimento de carreira.

Atitudes pouco favoráveis ao planeamento na carreira podem, deste modo, ser interpretadas como a consequência de problemas relacionados ou com a imagem que o jovem construiu de si próprio ou com a concepção que este tem sobre o controlo das situações e de si próprio, ou ainda com as dificuldades em perspectivar o tempo futuro. Esta abordagem integrada permite, para além do diagnóstico diferenciado, a concepção e estruturação de actividades de aconselhamento específicas, tendo em atenção as dificuldades encontradas.

## **CAPÍTULO 2**

### **A PERSPECTIVA TEMPORAL**

Apesar de a perspectiva temporal ser considerada como um dos factores determinantes da maturidade na carreira (Super & Hall, 1978; Super, 1983; 1990), o seu estudo esteve durante largos anos relegado para um segundo plano na psicologia vocacional, tanto em termos teóricos como em termos empíricos. Este cenário tem vindo a alterar-se, devido sobretudo à influência de Savickas e colaboradores (Ringle & Savickas, 1983; Savickas, Silling & Schwartz, 1984) que enquadrados nas concepções iniciais de Super (Super & Overstreet, 1960), reintegraram e impulsionaram o estudo da perspectiva temporal no âmbito da psicologia das carreiras.

O presente capítulo aborda o tema da perspectiva temporal, sumariando alguns aspectos relacionados com a evolução do seu estudo no âmbito da psicologia geral e da psicologia vocacional. A organização do capítulo distingue cinco pontos principais. Os primeiros pontos descrevem de forma sucinta os principais modelos teóricos sobre a natureza e estrutura da perspectiva temporal. O terceiro ponto analisa alguns dos quadros conceptuais sobre o desenvolvimento da perspectiva temporal na infância e na adolescência, assim como, os resultados empíricos da investigação neste domínio. O quarto ponto apresenta uma síntese das principais áreas de investigação da perspectiva temporal na actualidade. Finalmente, no último ponto referem-se alguns trabalhos realizados sobre as relações entre a perspectiva temporal e a maturidade na carreira.

## 2.1 – O estudo do tempo em psicologia.

Tão antiga quanto a consciência humana será certamente a questão sobre a natureza do tempo. Em áreas tão diversas quanto a teologia, a filosofia ou a física moderna a natureza complexa do tempo tem sido analisada ao longo da história sob diversas ópticas. Também, na literatura psicológica, a importância da percepção do tempo para a explicação da actividade humana surge referenciada desde as primeiras formulações científicas. De facto, William James (1890/1960) apresentava o tema da percepção do tempo como um tema autónomo de estudo em psicologia, ressaltando como característica específica do pensamento humano a consciência do presente, do passado e do «que há-de vir». No capítulo «*The perception of time*» do livro «*The Principles of Psychology*», James (1890/1960) aborda de forma pioneira várias questões sobre a experiência subjectiva do tempo, como é o caso das bases do desenvolvimento da percepção da «corrente temporal», a estimação temporal ou ainda a complexidade de factores (pessoais e contextuais) associados à percepção do tempo.

Tal como aconteceu com o estudo de outras variáveis sócio-cognitivas, os anos de domínio das correntes behavioristas representaram um momento de impasse no estudo da noção temporal, embora, alguns autores (ver, por exemplo, Lens, 1988; Nutin & Lens, 1985), reconheçam nos trabalhos realizados sobre a expectativa e a antecipação uma primeira abordagem sobre a importância do futuro na moldagem do comportamento actual.

Nas décadas de 50 e 60 o panorama modificou-se profundamente, assistindo-se a um interesse crescente pelo tema da percepção temporal. Fraisse publicou, ainda na década de 50, numa altura em que a literatura científica sobre o tempo era escassa (Richelle, 1996), a primeira edição do livro «*La psychologie du temps*» (Fraisse, 1957), contribuindo de forma determinante para o desenvolvimento da investigação nesta área. Constituindo, também, um marco importante para a investigação sobre as noções temporais, Wallace e Rabin apresentaram em 1960, num artigo de referência obrigatória para várias gerações de investigadores, uma revisão de literatura que sistematizava e

organizava de modo inovador os dados da investigação nas diversas áreas abrangidas pelo estudo do tempo em psicologia.

Actualmente o estudo do tempo em psicologia abarca um leque diversificado de aspectos que vão desde o tempo biológico, dos ritmos e ciclos internos, aos aspectos histórico-culturais das noções temporais. Estes diversos aspectos da temporalidade humana são estudados em áreas tão distintas como a psico-cronobiologia e a regulação temporal, ou a psicolinguística do tempo, passando pelo estudo do tempo psicológico e da perspectiva temporal (Richelle, 1996).

## **2.2 – A noção de perspectiva temporal**

### **2.2.1 – Enquadramento geral e definições**

O conceito de perspectiva temporal tem sido associado à noção da experiência subjectiva do tempo, em alternativa à compreensão objectiva do tempo (Helfrich, 1996; Richelle, 1996; Ringle & Savickas, 1983; Wallace & Rabin, 1960). O interesse por este aspecto particular do estudo do tempo tem vindo a crescer consideravelmente nas últimas décadas, no entanto, as primeiras formulações teóricas sobre a importância da perspectiva temporal para a compreensão da conduta humana remontam ao início do século XX e são atribuídas a Frank (1939, em Wallace & Rabin, 1960). O termo de perspectiva temporal foi posteriormente adoptado por Lewin que em 1951 caracterizava a perspectiva temporal como a totalidade das perspectivas que os indivíduos têm do seu futuro e do seu passado psicológico num determinado momento (Lewin, 1951/1997). Na concepção do espaço de vida individual proposto por Lewin está implícita uma visão global da forma como os indivíduos encaram o tempo, pressupondo num determinado momento, no presente psicológico, a coexistência quer das vivências passadas do indivíduo quer das suas expectativas em relação ao futuro. A perspectiva temporal total é considerada como exercendo uma influência determinante nas acções, emoções e moral dos indivíduos em todos os momentos (Lewin, 1948/1997, p.80).

Esta concepção molar do espaço-temporal reflecte a relação complexa entre as memórias do passado, a percepção do presente, e a forma como se idealiza o futuro. Como refere Karniol & Ross (1996, p. 607), «a relação do passado com o presente e com o futuro imaginado é uma rua de dois sentidos, com ligações motivacionais recíprocas entre os objectivos das pessoas e as suas recordações. O passado vem à consciência sem convite, dá colorido ao presente e leva os indivíduos à acção; as pessoas podem usar as suas memórias para guiar a sua selecção de objectivos e planos, e podem usar as suas memórias para os ajudarem a atingir esses objectivos. Por sua vez, os objectivos podem afectar a forma como as pessoas encontram, constroem e interpretam as suas memórias».

A complexidade do conceito de perspectiva temporal ultrapassa a dimensão individual. A interacção e influência, tanto de factores individuais, como de factores de ordem social e cultural, na forma como se percepção o tempo tem sido sugerida desde os primeiros estudos sobre o tema (James, 1890/1960). Zimbardo e colaboradores (1997; 1999) tentam captar esta dinâmica ao proporem como definição de perspectiva temporal «a forma pela qual os indivíduos e culturas subdividem a corrente contínua das experiências humanas em categorias temporais distintas, do passado, do presente e do futuro». Nesta proposta de definição, os autores, acrescentam a uma visão integrada do espaço-temporal individual, uma dimensão contextual, sugerindo uma abordagem do tema comportando aspectos de carácter pessoal mas também de ordem sócio-cultural.

### **2.2.2 – Modelos teóricos sobre a perspectiva temporal**

Tomando em consideração as construções teóricas sobre a natureza estrutural da perspectiva temporal constata-se que as abordagens do tema se desenrolam em dois planos, um plano de conceptualização que se pode considerar geral, analisa a perspectiva temporal em termos globais, ou seja, enquadrando as diferentes dimensões e zonas temporais do tempo psicológico num modelo teórico geral. Um outro plano de abordagem, que se pode considerar como mais específico, reflecte aspectos de ordem parcelar, nomeadamente, determinadas zonas ou dimensões da perspectiva temporal.

A abordagem da perspectiva temporal enquanto construto global tem carecido de enquadramento teórico sistematizado, ao contrário do que se verifica com áreas mais específicas da temporalidade, como por exemplo a dimensão do futuro. Reconhecendo as ambiguidades conceptuais e terminológicas, surgiram, ainda na década de oitenta, algumas propostas de clarificação de conceitos e de integração das várias dimensões do tempo subjectivo. Destacam-se pela abrangência conceptual e relevância teórica, dois modelos gerais, o modelo sobre o tempo psicológico de Nutin e Lens (1985) e o modelo sobre a experiência pessoal do tempo de Ringle e Savickas (1983).

#### **a) Modelos gerais sobre a perspectiva temporal**

O modelo proposto por Nutin e Lens (1985) distingue três aspectos do tempo psicológico, o primeiro aspecto adopta o termo de perspectiva temporal e é definido por quatro características, a extensão temporal, entendida como a distância temporal dos objectos recordados ou imaginados, a densidade, ou quantidade desses objectos, o grau de estruturação dos objectos e objectivos do sujeito e, ainda, o nível de realismo desses objectos ou objectivos temporais.

O segundo aspecto do tempo psicológico tem um carácter marcadamente afectivo e é designado por atitude temporal. Esta atitude refere-se às apreciações e sentimentos do sujeito em relação ao seu passado, ao seu presente e ao seu futuro. Estas apreciações podem variar de intensidade, ser mais ou menos positivas, ou mesmo negativas. Finalmente, o terceiro aspecto considerado é a orientação temporal e refere-se à direcção preferencial do pensamento e comportamento dos indivíduos em relação a objectos e acontecimentos do passado, do presente ou do futuro.

Baseando-se numa revisão de literatura, Ringle & Savickas (1983) desenvolveram, igualmente, um modelo de três factores sobre a experiência pessoal do tempo. O primeiro factor do tempo subjectivo é, de acordo com esta proposta, igualmente designado por perspectiva temporal e refere-se à forma como os indivíduos se vêem e se orientam no tempo. O tempo pode ser encarado como um aliado ou um inimigo, pode ser percebido como veloz ou lento, monótono ou alucinante, etc. Para além, desta forma

geral como se percebe o tempo, surge, também, integrada, neste primeiro factor, a orientação temporal, variável determinada pela zona de tempo que tem maior relevância para as tomadas de decisão actuais.

O segundo factor do modelo é a diferenciação temporal e é constituída por duas variáveis a densidade, definida pelo número de acontecimentos dentro de uma zona temporal específica e a amplitude temporal que, por sua vez, está relacionada com a extensão retrospectiva e prospectiva, ou seja, com o quão longe no tempo se consegue pensar, tanto em relação ao passado como em relação ao futuro.

O terceiro factor foi designado de integração temporal e refere-se ao sentido de ligação entre acontecimentos de diferentes zonas temporais. A integração é composta por duas variáveis, uma de cariz essencialmente cognitiva, a continuidade, e outra do domínio afectivo, o optimismo. A continuidade está relacionada com o grau de relação percebida entre acontecimentos do passado, presente e futuro; por sua vez, o optimismo, considerado como uma avaliação afectiva do futuro, evidencia o grau de confiança que se tem no alcance dos objectivos futuros. Como adiante se explicita, os instrumentos de avaliação da perspectiva temporal utilizados no trabalho empírico basearam-se neste modelo proposto por Ringle e Savickas (1983).

#### **b) Modelos sobre aspectos parcelares da perspectiva temporal**

A abordagem mais específica da perspectiva temporal tem incidido, sobretudo, na dimensão do futuro psicológico. De facto, a maior parte da investigação produzida nas últimas décadas sobre a perspectiva temporal centraliza a atenção nesta dimensão do pensamento absolutamente extraordinária que é a antecipação e idealização de um futuro subjectivo. É neste futuro imaginado que cabem todos os sonhos e fantasias, os projectos e os objectivos, mas também, os medos e as angústias.

Esta capacidade para antecipar e organizar as possibilidades futuras, de projectar o presente para um tempo futuro e importar os efeitos desse futuro subjectivo para o presente psicológico tem sido considerada como determinante para a compreensão do

comportamento e da motivação humana (Gjesme, 1983; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004). Concebida como uma componente da perspectiva temporal global (Nutin & Lens, 1985; Trommsdorff, 1983; Zimbardo & Boyd, 1999), a dimensão do futuro tem sido descrita como uma tendência geral para pensar e valorizar o futuro (Husman & Lens, 1999), e pode ser definida como a «antecipação e avaliação de todos os acontecimentos que cabem no futuro psicológico» (Schmidt, Lamm & Trommsdorff, 1978, p.74).

Apesar do notório desenvolvimento da investigação nesta área, o estudo do futuro da temporalidade subjectiva tem vindo a deparar-se com diversas dificuldades, sendo vários os autores a denunciarem a falta de rigor conceptual e metodológico (Gjesme, 1983; Nutin & Lens 1985; Trommsdorf, 1983; Zimbardo & Boyd, 1999). Para além, das disparidades conceptuais decorrentes das diversas abordagens teóricas do tema (Trommsdorf, 1983), as divergências estendem-se à própria terminologia utilizada, à sua natureza estrutural, às metodologias de estudo e aos instrumentos de avaliação (Gjesme, 1983; Seijts, 1998; Thiebaut, 2000; Zimbardo & Boyd, 1999).

Em relação aos aspectos terminológicos, o debate tem-se centrado, sobretudo, nas designações a adoptar para definir alguns aspectos da dimensão do futuro psicológico. Vários autores propuseram distinções conceptuais para os dois termos mais utilizados, nomeadamente a «orientação para o futuro» e a «perspectiva temporal de futuro». Tal como referido anteriormente, dentro do quadro conceptual de Nutin e colaboradores (Nutin & Lens, 1985) a perspectiva temporal de futuro é um conceito distinto da orientação para o futuro. Ao primeiro conceito estes autores associam um conjunto de características cognitivas, e concebem a sua natureza como sendo multidimensional, por sua vez, a orientação para o futuro é definida como uma tendência geral ou traço definindo a orientação predominante do indivíduo em relação a uma zona temporal determinada (passado, presente ou futuro) (Husman & Lens, 1999).

Schimdt, Lamm e Trommsdorff (1978) distinguem, igualmente, estes dois termos, sugerindo a utilização do termo "orientação para o futuro" para designar os aspectos atitudinais em relação ao futuro, englobando deste modo, aspectos cognitivos e afectivo-avaliativos; por sua vez, o termo perspectiva temporal de futuro, de acordo com estes autores, deveria ser utilizado para designar aspectos de ordem cognitiva, tais como, a densidade ou a extensão.

Peestman (2000), por seu turno, concebe a perspectiva temporal de futuro como tendo uma natureza atitudinal e conseqüentemente integrando três componentes, o afecto, a cognição e a intenção comportamental. A cognição é interpretada, neste modelo, por um lado, como as ideias ou expectativas em relação ao futuro e, por outro lado, como o conhecimento das realidades sociais. A apreciação ou afecto refere-se à aproximação optimista ou pessimista em relação a determinado objecto ou domínio de vida no futuro. A componente comportamental é entendida, como uma intenção comportamental em relação aos objectos futuros.

Apesar das sucessivas tentativas de clarificação e delimitação dos dois termos, estes continuam a ser frequentemente utilizados na literatura de forma equivalente (Greene & DeBacker, 2004), dependendo muitas vezes da escola teórica em que se inscrevem os autores. No decorrer deste trabalho, a terminologia adoptada toma como referência as definições propostas por Savickas e colaboradores (Ringle & Savickas, 1983), descritas anteriormente, ou seja, o termo de perspectiva temporal é utilizado quando se pretende designar a forma geral como o indivíduo concebe o tempo, nas suas diversas manifestações e dimensões, já o termo orientação temporal é empregue para designar aspectos relacionados com a orientação preferencial dos indivíduos em relação às três zonas de orientação temporal (passado, presente ou futuro). No entanto, e para efeitos de revisão da literatura, optou-se por manter, tanto quando possível, a terminologia adoptada pelos autores considerados.

Apesar de enquadrada nos modelos teóricos globais sobre o tempo psicológico, a natureza e estrutura da perspectiva temporal de futuro têm merecido uma atenção particular, observando-se na literatura inúmeras tentativas de clarificação e sistematização das componentes integrativas deste conceito. É precisamente a complexidade das componentes ou dimensões que integram a dimensão subjectiva do futuro que está na base, de acordo com Trommsdorff (1983), das dificuldades de interpretação dos dados da investigação que frequentemente confundem um conceito global com aspectos parcelares obtidos em contextos diversificados.

Considerada, como um sistema multidimensional complexo (Trommsdorff, 1983), a «orientação temporal do futuro» ou a «perspectiva temporal de futuro» é entendida, pela generalidade dos autores, como comportando dois tipos de componentes, uma componente de ordem cognitiva e uma componente de ordem afectiva e motivacional (Husman & Lens, 1999; Trommsford, 1983).

A componente cognitiva da perspectiva temporal de futuro é referenciada na literatura como relacionada com diversos aspectos. Estes podem ser distinguidos atendendo ao tipo de estruturação dos acontecimentos futuros que possibilitam. Basicamente são considerados dois tipos de estruturação, a estruturação temporal e a estruturação relacionada com o conteúdo das antecipações (Paixão, 1996; Schmidt, Lamm, & Trommsdorff, 1978).

A estruturação temporal é caracterizada essencialmente pela extensão ou amplitude temporal (Schmidt, Lamm, & Trommsdorff, 1978). A extensão temporal é, precisamente, uma das dimensões cognitivas mais frequentemente referenciada na literatura como caracterizando a perspectiva temporal de futuro (Fraisie, 1984; Nutin & Lens, 1985; Paixão, 1996; Ringle & Savickas, 1983; Schmidt, Lamm, & Trommsdorff, 1978) e pode ser definida como a capacidade de projecção no futuro. Esta capacidade de projecção no futuro pode ser relativamente baixa, centrando-se num futuro próximo, ou ser relativamente elevada abarcando um futuro distante.

Embora, amplamente utilizada como um índice de avaliação da perspectiva temporal, a extensão temporal tem vindo ultimamente a ser posta em causa, sobretudo pelos dados inconsistentes revelados pela pesquisa, tanto em termos das relações obtidas com outros índices da orientação para o futuro (Lennings, 1994), como pelos resultados da investigação confirmatória sobre a estrutura da orientação para o futuro (Thiebaut, 2000).

A estruturação cognitiva em relação ao conteúdo comporta diversas dimensões, entre as mais referidas destacam-se, a densidade (Fraisse, 1984; Nutin & Lens, 1985; Ringle & Savickas, 1983; Schmidt, Lamm, & Trommsdorff, 1978), o nível de realismo (Lomranz Medini, & Aschuach, 1982; Nutin & Lens, 1985) e a clareza (Thiebaut, 2000). A densidade pode ser definida como a quantidade de objectos, acontecimentos ou objectivos projectados no futuro. De acordo com Thiebaut (2000), é um indicador da riqueza e diversidade dos conteúdos do futuro subjectivo.

O nível de realismo é outra dimensão de estruturação cognitiva e é concebida como o grau do conhecimento dos caminhos necessários para alcançar determinados objectivos, assim como da consciência das qualidades necessárias para alcançar esses objectivos (Lomranz, Medini, & Aschuach, 1982). Também frequentemente referida na literatura, a dimensão da clareza (Thiebaut, 2000) é uma dimensão que reflecte o grau de presença do conteúdo das antecipações ao nível da vida mental do sujeito e traduz o empenho do indivíduo na elaboração de intenções comportamentais.

Trommsdorff (1983) acrescenta a causalidade antecipada dos acontecimentos futuros, como uma dimensão cognitiva específica da orientação para o futuro. De acordo com esta autora o facto de uma pessoa se sentir responsável pelos resultados do seu futuro irá provavelmente motivar mais essa pessoa a investir em actividades que permitam alcançar os acontecimentos futuros desejados e, ao mesmo tempo, prevenir resultados não desejáveis.

A outra componente da perspectiva temporal de futuro é a componente afectiva ou motivacional. Na génese da dinâmica do comportamento, para além de aspectos cognitivos descritos anteriormente e relacionados com os objectos ou acontecimentos do futuro temporal, muitos autores têm sugerido uma dimensão de ordem afectiva ou dinâmica (Trommsdorff, 1983). Descrita como a atitude temporal no modelo de Nutin e Lens (1985) ou como o optimismo no modelo de Ringle e Savickas (1983) esta componente traduz a valência afectiva dos acontecimentos futuros (Schmidt e outros, 1978; Trommsdorff, 1983). O futuro pode ser encarado de uma forma optimista, ou seja, com um «sentimento de confiança no alcance de objectivos futuros» (Ringle & Savickas, 1983, p.655) ou pode, pelo contrário, ser percebido como pouco promissor ou mesmo ameaçador. Esta valência afectiva atribuída ao futuro é considerada como tendo igualmente, tal como a componente cognitiva, uma influência determinante no comportamento e na motivação (Trommsdorff, 1983).

Constituída por objectivos e expectativas, a perspectiva temporal de futuro assume necessariamente uma dimensão motivacional (Nutin & Lens, 1985). O complexo sistema de relações entre as componentes cognitivas e motivacionais da perspectiva temporal de futuro pode ser entendido em três etapas, numa primeira etapa, de natureza motivacional, a perspectiva temporal é marcada pelas necessidades do sujeito, que por sua vez, estão na origem do estabelecimento dos objectivos e projectos que marcam a segunda fase, esta, de natureza essencialmente cognitiva. Na medida, em que a perspectiva temporal de futuro é composta por objectivos, ela própria gera os impulsos motivacionais para alcançar esses objectivos, assumindo, assim, novamente, numa terceira etapa, um carácter motivacional (Husman & Lens, 1999; Lens, 1988; Nutin & Lens, 1985). Dada a importância da investigação nesta área, este tema será retomado no ponto seguinte do trabalho.

Outra questão estrutural que tem sido frequentemente debatida refere-se ao carácter geral ou específico da perspectiva temporal. Schmidt e colaboradores (1978), por exemplo, rejeitam a assumpção de uma orientação para o futuro de carácter geral que

abarque vários domínios de vida. De acordo com estes autores, a orientação temporal de futuro num domínio de vida particular, por exemplo vocacional, poderá ser diferente da orientação temporal de futuro noutra domínio de vida, por exemplo, em relação aos tempos livres.

Gjesme (1983), por seu turno, distingue, na orientação para o futuro, a capacidade para antecipar e estruturar o futuro das manifestações dessa capacidade em tarefas ou actividades específicas. Com base nesta formulação, a orientação para o futuro pode ser entendida como uma característica geral ou traço de personalidade, com diferentes dimensões em interacção, no entanto, as manifestações desta característica dependem não só da característica em si, mas também, das situações concretas com valências diversas com as quais os indivíduos se confrontam. Assim, a orientação para o futuro enquanto traço ou capacidade geral é relativamente neutra em termos de valência afectiva, sendo esta valência adquirida com base nas tarefas concretas ou situações específicas com que se depara.

Lens (1988) adopta uma concepção teórica semelhante, distinguindo, igualmente dois aspectos na perspectiva temporal de futuro, a perspectiva temporal do futuro enquanto característica ou traço de personalidade e a perspectiva temporal enquanto característica da tarefa. Segundo Husman e Lens (1999) os resultados de uma revisão de literatura dos dados empíricos obtidos com a avaliação da perspectiva temporal de futuro, sustentam esta formulação, apontando para a existência de um factor geral de orientação para o futuro, reflectido numa preocupação geral em relação ao futuro e ao planeamento.

### 2.3 – Desenvolvimento da perspectiva temporal

O desenvolvimento da perspectiva temporal é entendido como um processo longo e complexo onde interagem diversos aspectos de ordem psicológica, como a maturação cognitiva e sócio-afectiva, mas também aspectos de ordem social e cultural (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983).

Em primeira análise a evolução das noções temporais decorre da maturação cognitiva. É da observação dos ritmos e sequências que a criança vai adquirindo aos poucos a noção do tempo (Fraisse, 1979; James, 1890/1960). É, no entanto, a capacidade para usar símbolos, nomeadamente, a aquisição da linguagem que permite ao ser humano a representação abstracta do tempo (Fraisse, 1979). Por volta dos dois, três anos a criança já adquiriu uma noção do passado e do futuro (Wallace & Rabin, 1960) e, como nota Fraisse (1984) esta consciência temporal é simétrica, ou seja, o desenvolvimento, nas crianças entre os 4 e os 10 anos, da evocação do passado é paralelo ao desenvolvimento da capacidade de projecção no futuro. Para Piaget (1946/1981) o processo de desenvolvimento das noções temporais segue as mesmas etapas do processo de desenvolvimento de outras noções, tais como a matéria ou o volume, ou seja, a criança vai transitando de uma forma sensoria-motora de perceber os intervalos temporais para uma forma operatório-concreta de encarar o tempo e posteriormente, para um pensamento formal e abstracto sobre o tempo.

A emergência do pensamento operatório formal na adolescência permite ao adolescente conceptualizar o futuro com novas ferramentas. Nurmi (1991) destaca três aspectos da influência do desenvolvimento cognitivo na forma como os jovens pensam o futuro. Um primeiro aspecto decorre da capacidade para formular hipóteses e explorar mentalmente diferentes alternativas de acção, o jovem torna-se capaz de estabelecer objectivos distantes no tempo e construir planos de acção alternativos para os alcançar. Um segundo aspecto refere-se ao desenvolvimento das competências metacognitivas que permitem a consideração de estratégias alternativas particularmente quando surgem dificuldades associadas ao alcance de determinado objectivo. Um terceiro aspecto

referido por Nurmi (1991) diz respeito à tomada em consideração do ponto de vista de outras pessoas, embora, esta característica se revele, ainda, muito marcada pelo egocentrismo intelectual do adolescente.

O desenvolvimento cognitivo parece reflectir-se na evolução acentuada da orientação para o futuro na adolescência, de facto, quando comparados com crianças mais jovens, os adolescentes demonstram possuir, em geral, uma maior profundidade e extensão temporal, projectam um conjunto de antecipações no futuro mais complexo e descrevem as aspirações futuras com maior grau de planeamento, organização e realismo (Greene, 1985; Trommsdorff, 1983).

Os dados empíricos têm revelado, no entanto, que este desenvolvimento acentuado não se deve apenas à maturação cognitiva (Nurmi, 1991). Greene (1985), por exemplo, examinou as relações entre o desenvolvimento cognitivo e aspectos relacionados com a orientação para o futuro, em estudantes de três níveis de ensino, 9º ano, 12º ano e a frequentarem o ensino superior. O desenvolvimento cognitivo foi avaliado com base numa prova de raciocínio operatório formal; a orientação para o futuro foi estimada com base em duas tarefas obtidas em contexto de entrevista, a tarefa de «densidade de acontecimentos futuros», consistindo num conjunto de questões sobre a quantidade de acontecimentos que o jovem consegue pensar em relação ao seu futuro e a idade estimada para a sua ocorrência, e a tarefa de «sequência de acontecimentos futuros», baseada na seriação temporal de cartões descrevendo diversos acontecimentos.

Os resultados do estudo demonstraram que a hipótese cognitiva para explicar a perspectiva temporal de futuro era limitada. Com efeito, não se verificaram relações entre as provas de raciocínio operatório formal e cinco dos índices de perspectiva temporal considerados, (densidade, extensão temporal espontânea, consistência e quantidade de acontecimentos futuros). No entanto, observaram-se diferenças significativas nos índices de orientação para o futuro entre os três níveis de ensino, levando Greene à conclusão geral de que os adolescentes desenvolvem e constroem a sua perspectiva temporal de futuro, não tanto, como consequência de factores

cognitivos, mas sim, como resultado das experiências sociais e educacionais que foram acumulando.

Os estudos sobre as relações entre inteligência e orientação para o futuro, têm, em geral, revelado relações fracas ou insignificantes, por exemplo, Lessing (1968) conduziu um estudo para avaliar, entre outros aspectos, a relação entre o QI e a orientação para o futuro. Os sujeitos do estudo, num total de 746 jovens americanos, provinham de três níveis de escolaridade, 5º, 8º e 11º anos. Para a estimação da orientação para o futuro o autor utilizou três provas: o «teste de acontecimentos», prova que requer do sujeito a construção de uma lista de 10 acontecimentos futuros, assim como, a estimação da idade provável para a sua ocorrência; o «teste de frases incompletas», tarefa baseada no completamento de frases sobre o futuro mas sem a associação de acontecimentos concretos e, ainda, o «teste de completamento de histórias» sugerindo a criação de uma história induzida por uma situação inicial. Os resultados revelaram a inexistência de qualquer relação positiva significativa entre os resultados das três provas consideradas de extensão temporal para o futuro e o QI. Em contrapartida, o autor constatou a ocorrência de relações importantes entre os índices de extensão temporal e a classe social de origem dos estudantes.

Também, Gjesme (1979) testou as relações entre diversas variáveis, nomeadamente, a capacidade intelectual (avaliada com base no desempenho num grupo de testes de resolução de problemas), os motivos de realização, a capacidade para adiar a gratificação e a orientação para o futuro (estimada com base num questionário de 14 itens) numa amostra de cerca de 500 jovens noruegueses do 6º ano de escolaridade. A análise em componentes principais realizada aos dados do questionário de orientação para o futuro permitiu a extracção de quatro factores (envolvimento no futuro, antecipação de acontecimentos futuros, grau de ocupação ou preocupação com o futuro e velocidade percebida em relação ao tempo futuro), com base nos quais se conduziram as análises comparativas entre os grupos de sujeitos. Os resultados indicaram apenas uma relação moderada entre a capacidade intelectual, quando analisada isoladamente, e a velocidade temporal. Os resultados já foram considerados mais importantes quando se associaram

os efeitos da capacidade intelectual com a capacidade para adiar gratificações, verificando-se, em geral, uma associação positiva entre estas duas variáveis e a orientação para o futuro. Em termos gerais, o autor salienta a complexidade de efeitos entre as variáveis estudadas e as diversas componentes da orientação para o futuro.

Além das competências cognitivas, outras variáveis relacionadas com a personalidade têm sido identificadas como influenciando o desenvolvimento da orientação para o futuro. Uma das variáveis que tem merecido particular atenção é a preferência para adiar as gratificações (Gjesme, 1978; 1983). Concebida como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem (Bembenutty & Karabenick, 2004), a preferência por adiar gratificações implica, para além da capacidade para controlar reacções e inibir impulsos (Gjesme, 1978); as competências cognitivas inerentes à compreensão das contingências de uma situação complexa que requer adiar inicialmente uma recompensa de modo a alcançar determinada gratificação mais longínqua (Funder & Block, 1989).

Apesar da preferência por adiar gratificações ser apontada nos modelos teóricos como uma variável importante para o desenvolvimento da orientação temporal de futuro, a investigação nem sempre tem sido esclarecedora sobre a natureza das relações entre estas duas dimensões (Agarwal, Tripathi, & Srivastava, 1983). No estudo de Lessing (1976) referido anteriormente, o autor constatou relações positivas importantes entre as medidas utilizadas para estimar a orientação para o futuro e a preferência para adiar as gratificações. Também, Agarwal e colaboradores (Agarwal, Tripathi, & Srivastava, 1983) analisaram as relações entre a preferência para adiar gratificações, o estilo reflexivo-impulsivo e a orientação para o futuro em amostras de jovens de zonas urbanas e rurais do norte da Índia. Os resultados mostraram que a preferência para adiar gratificações se correlacionava de forma positiva e significativa quer com a orientação para o futuro quer com o estilo reflexivo. Assim, e de acordo com Agarwal e colaboradores (1983), a reflexividade combinada com a orientação para o futuro ajuda a pessoa a evitar as frustrações envolvidas na espera por uma recompensa adiada. As interacções significativas da análise estatística mostraram que os sujeitos reflexivos que

tinham desenvolvido uma orientação para o futuro eram mais capazes de adiar gratificações do que os que não eram orientados para o futuro.

Já Lomranz e colaboradores (Lomranz, Shmotkin & Katznelson, 1983) no estudo efectuado sobre as relações entre dois índices da orientação para o futuro (a coerência e a extensão temporal) e a capacidade para adiar gratificações em jovens israelitas entre os 12-13 anos, não encontraram relações significativas. No entanto, os autores detectaram relações positivas entre a coerência dos objectivos futuros e a preferência para adiar gratificações quando mediadas pela classe social de origem dos jovens.

Em síntese, apesar das dificuldades inerentes à comparação de dados obtidos em contextos diversificados e com tipos de metodologias e instrumentos tão variados, a revisão de literatura sobre a evolução das noções temporais permite concluir que os aspectos psicológicos, apesar de determinantes, são, no entanto, insuficientes para explicar o desenvolvimento da perspectiva temporal. A influência e a interacção de aspectos de ordem social e cultural parecem exercer, também, um papel fundamental para esta evolução (Trommsdorff, 1983).

Dos vários aspectos sócio-culturais considerados relevantes destacam-se, o conhecimento dos padrões normativos (Malmberg & Norrgard, 1999; Nurmi, 1989; 1991; Nurmi, Poole & Kalakoski, 1994), a influência das interacções sociais (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983), o nível educacional (Greene, 1987; Schimdt Lamm, & Trommsdorff, 1978; Trommsdorff, 1983) e factores relacionados com a classe social de origem (Lomranz Shmotkin & Katznelson, 1983; O'Rand & Ellis, 1974; Trommsdorff, 1983).

O impacto dos padrões normativos na estruturação do desenvolvimento da orientação para o futuro tem sido analisado, sobretudo por Nurmi e colaboradores (1989; 1991). Num estudo de carácter longitudinal, Nurmi (1989) examinou a evolução da orientação para o futuro na adolescência, tomando em consideração vários índices, desde os conteúdos dos objectivos, aspirações e medos relacionados com o futuro, à extensão

temporal dos objectivos, ao nível de realização e de conhecimento sobre as possibilidades futuras, entre outros. Da amostra fizeram parte dois grupos de jovens finlandeses, um composto por 57 jovens de 10-11 anos e outro por 48 jovens de 14-15 anos, avaliados pela primeira vez em 1982. Quatro anos mais tarde, o primeiro grupo de jovens foi novamente avaliado, então com 14-15 anos, para além deste grupo, o investigador testou um novo grupo de 57 jovens de 10-11 anos. Os dados foram recolhidos com base em questionários e entrevistas estruturadas.

A análise do conteúdo das aspirações e receios revelou que a maior parte das aspirações dos jovens se relacionava com a sua profissão e educação, no entanto, os tópicos relacionados com a educação surgiram com mais frequência nos grupos de alunos mais velhos, tendo esta evolução sido considerada ainda mais evidente nos grupos masculinos. Os resultados sobre a extensão temporal das aspirações, mostraram que avaliando a capacidade projectiva (diferença entre a idade actual e a idade estimada pelo jovem para a concretização das suas aspirações), a extensão temporal era superior nos jovens de 11 anos. No entanto, tomando em consideração a idade provável de realização das aspirações, verificou-se que as idades estimadas pelos dois grupos de jovens eram muito semelhantes. De acordo com Nurmi (1989), estes dados sugerem que a orientação para o futuro reflecte um «protótipo cultural» do desenvolvimento do espaço de vida: os jovens esperam primeiro terminar a sua educação, arranjar um emprego, casar e construir uma base material para a sua vida posterior. Os resultados do estudo mostram, assim, que o conhecimento e as expectativas acerca dos padrões normativos têm um papel importante na forma como os jovens encaram o seu futuro.

Malmberg e Norrgard (1999) analisaram, precisamente, a relação entre as ideias dos adolescentes em relação aos padrões normativos do desenvolvimento do espaço de vida e os seus objectivos futuros. No estudo realizado com 57 estudantes finlandeses com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, os resultados mostraram que as respostas dadas sobre o conhecimento das tarefas normativas e as aspirações pessoais eram praticamente idênticas. Se os adolescentes referiam categorias positivas na vida normativa, também referiam mais objectivos pessoais nas categorias de educação,

profissão, vida familiar, propriedade e reforma. - Os resultados sugerem, tal como no estudo de Nurmi (1989) que o jovem vai adquirindo conhecimento sobre as tarefas de desenvolvimento e esse conhecimento é estruturante para o seu desenvolvimento em relação ao futuro.

Nurmi e colaboradores (Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1994; Nurmi, Poole, & Seginer, 1995) têm testado a partir de estudos transnacionais a influência de diferentes contextos sócio-culturais na forma como os jovens percebem o futuro. Por exemplo, na investigação conduzida por Nurmi, Poole e Seginer (1995), os autores compararam as respostas dadas por jovens entre os 16 e 17 anos, em três países, Finlândia, Austrália e Israel. Os resultados permitiram observar semelhanças mas, também, algumas diferenças entre os três grupos. Tal como verificado em estudos anteriores, os conteúdos das aspirações mais frequentes dos jovens referiam-se à profissão, à educação e à vida familiar. No entanto, os grupos divergiram nas expectativas de realização dessas aspirações, os jovens australianos tinham expectativas de realização das actividades relacionadas com a educação e emprego numa idade mais precoce do que os jovens dos outros dois países, o que, segundo os autores, estaria relacionado com a transição para o mundo do trabalho ser mais cedo na Austrália. Pelo contrário, e devido ao serviço militar obrigatório, os jovens israelitas eram aqueles que tinham uma expectativa de realização das suas aspirações mais tardia, sustentando o carácter contextual de alguns aspectos da orientação para o futuro.

É pela interacção com os outros, nomeadamente com os pais, pares e professores que os jovens vão adquirindo os valores, normas e padrões de determinado contexto social determinantes para a evolução da sua forma de conceber o futuro (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983). Nurmi (1991) destaca dois aspectos da influência parental no desenvolvimento da orientação para o futuro nos filhos. Numa primeira fase, os métodos de tutoria preconizados pelos adultos fornecem as bases para a aquisição das competências necessárias de resolução de problemas e confronto com as tarefas significativas para o desenvolvimento da orientação para o futuro. Numa segunda fase, o encorajamento e influência parental observam-se em diversos planos que vão do

estabelecimento dos padrões normativos, ao papel de modelagem na resolução das tarefas de desenvolvimento, e ainda, à transmissão das crenças atribucionais em relação ao futuro.

Numa síntese de estudos conduzidos pela sua equipa, sobre a influência dos pais no desenvolvimento da orientação para o futuro dos filhos, Trommsdorff (1983) destaca as relações positivas encontradas entre o apoio parental percebido e o optimismo em relação ao futuro em jovens dos 11 aos 15 anos. Os estudos revelaram, ainda, que os jovens com menos apoio parental acreditavam menos nas suas capacidades para influenciar o futuro e as suas projecções no futuro eram menos estruturadas e menos extensas, sobretudo, nos domínios económicos e profissionais.

Numa linha de investigação diferente, vários autores têm tentado identificar a influência do nível educacional e das restrições sócio-culturais no desenvolvimento da orientação para o futuro. O nível educacional pode ser entendido como exercendo dois tipos de efeitos, que apesar de complementares, são distintos, por um lado, os níveis educacionais mais elevados permitem a estimulação do desenvolvimento cognitivo e acesso às operações formais importantes para uma concepção do futuro mais elaborada, por outro lado, a acumulação de experiências sociais em contexto escolar parece ser, também, um factor importante para o desenvolvimento (Greene, 1986; Trommsdorff, 1983). Em termos gerais, os dados da investigação têm sustentado a relação entre nível educacional e uma orientação para o futuro mais estruturada. No estudo de Greene (1986) referido anteriormente, o autor constatou diferenças significativas entre os estudantes do 9º ano, 12º ano e universitários em vários índices da orientação para o futuro.

Também, Trommsdorff (1983) e colaboradores têm testado os efeitos do nível educacional sobre diversos índices da orientação para o futuro. Em termos gerais, a autora refere que os estudos confirmam esta associação, tanto em jovens como em adultos. No entanto, salienta Trommsdorff (1983), o impacto do nível de escolaridade na orientação para o futuro varia de acordo com o conteúdo temático da área de futuro. Com efeito, verificou-se que os adolescentes com educação mais baixa que enfrentavam

a saída da escola e a procura de emprego tinham uma orientação para o futuro mais diferenciada no domínio do trabalho do que os estudantes do secundário. Pelo contrário, na maioria dos outros domínios de vida, a sua orientação para o futuro era menos extensa e menos estruturada que a dos alunos do secundário.

A classe social de origem parece, também ter efeitos no desenvolvimento da orientação para o futuro. No estudo efectuado por Lomranz e outros (1983) referido anteriormente, a classe social evidenciou um impacto importante, tanto na orientação para o futuro, como na capacidade para adiar gratificações, ao relacionar-se de forma significativa com as duas variáveis. Também na investigação conduzida por Agarwal e outros (1983) se encontraram relações significativas entre as condições socio-económicas e a orientação para o futuro. No entanto, a distinção entre diferentes tipos de privações, privações de ordem físico-económicas (condições de habitação, alimentação, higiene, etc.) e privações de ordem existencial (interacção e relações sociais), revelou que estas últimas exerciam um efeito consideravelmente mais adverso sobre a orientação para o futuro.

Em suma, a par do desenvolvimento cognitivo e da maturação sócio-afectiva, os dados da investigação têm revelado o carácter estruturante dos acontecimentos normativos da vida para o desenvolvimento da orientação para o futuro. Os objectivos e interesses dos jovens são estreitamente influenciados pela aprendizagem das normas, padrões e valores em contexto social (Nurmi, 1991). Deste modo, os aspectos gerais do processo de socialização, como a interacção com a família, com os pares e professores ou o nível educacional são determinantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da perspectiva temporal (Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983).

#### 2.4 – Áreas de investigação sobre a perspectiva temporal

A influência das formulações pioneiras de Lewin (1948/1997) tem marcado a investigação sobre a perspectiva temporal (Lens, 1988; Nutin & Lens, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999), observando-se, no entanto, actualmente duas áreas principais de investigação sobre o tema. A primeira linha de investigação, integrada no movimento cognitivista da psicologia geral, enquadra o estudo da perspectiva temporal no campo da motivação humana. Apesar de reconhecer o carácter global da perspectiva temporal, esta linha de investigação privilegia o estudo da dimensão temporal do futuro, salientando o seu papel como elemento regulador e dinamizador do comportamento humano. Inserem-se neste grupo de investigação, autores no campo da psicologia da educação e da motivação, como Nutin & Lens (1985), Gjestme (1983), Raynor & Entin (1983), entre muitos outros, mas também no campo da psicologia das carreiras, como por exemplo Paixão (1996).

A segunda linha de investigação destaca o papel da perspectiva temporal enquanto processo de base para a abordagem das tarefas. Considerando as três dimensões de orientação temporal, a orientação para o futuro, a orientação para o presente e a orientação para o passado, estes modelos partem do pressuposto de que a perspectiva temporal é um processo de categorização, armazenamento e processamento de informação que exerce uma influência importante na motivação, mas também, nos julgamentos, nas tomadas de decisão e no comportamento (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999; Zimbardo & Boyd, 1999;). Esta via de investigação tem sido desenvolvida sobretudo no campo da psicologia social (Gonzalez & Zimbardo, 1985; Ko & Gentry, 1991; Zimbardo & Boyd, 1999), mas também no campo da psicologia das organizações (Ringle & Savickas, 1983) e da psicologia clínica (Holman & Silver, 1998).

#### 2.4.1 - Impacto da perspectiva temporal de futuro no comportamento: as teorias motivacionais da perspectiva temporal de futuro

Uma das vertentes mais profícua da investigação sobre a perspectiva temporal centra-se na dimensão da temporalidade futura e na sua importância para a dinamização do comportamento. Definindo de forma mais específica a perspectiva temporal de futuro «como a antecipação no presente dos objectivos futuros» (Husman & Lens, 1999, p. 115), as teorias sócio-cognitivas da perspectiva temporal de futuro salientam o papel dos objectivos na motivação humana, procurando determinar o impacto desses «objectos motivacionais» no comportamento (Nutin & Lens, 1985).

A relevância dos objectivos e do pensamento prospectivo nas teorias sócio-cognitivas da motivação não é nova; de facto, para as teorias da acção («*action theories*») os objectivos são considerados como o primeiro elemento na sequência generativa do comportamento planeado (Dreher & Oerter, 1987), são os objectivos que determinam as metas para o comportamento e desencadeiam o processo de planeamento para alcançar esses objectivos (Oppenheimer, 1987). De igual modo, nas designadas teorias de objectivos («*goal theories*») os objectivos são considerados como fundamentais para a compreensão da motivação e comportamento, originando o quadro de referência dentro do qual as pessoas interpretam e reagem aos acontecimentos (Dweck & Leggett, 1988).

Também na teoria sócio-cognitiva proposta por Bandura (1999; 2000), a capacidade para pensar no futuro é considerada como um dos pilares fundamentais da agência humana. Segundo este autor, é através do exercício de pensamento prospectivo que as pessoas se motivam a si próprias e guiam as suas acções em antecipação aos acontecimentos futuros. O pensamento prospectivo é, deste modo, concebido como um elemento nuclear do pensamento humano responsável pela «direcção, coerência e sentido de vida das pessoas» (Bandura, 2000, p. 7).

A abordagem proposta pelas teorias da perspectiva temporal de futuro parte, no entanto, de um quadro de referência distinto; os objectivos são encarados no contexto geral da

forma como os indivíduos percebem o futuro, ou seja, não interessa apenas caracterizar os objectivos ou os contextos de realização desses objectivos, mas considerar, igualmente, a forma individual como cada um percebe o seu futuro. Das várias propostas teóricas destacam-se duas classes de modelos conceptuais, os modelos derivados das teorias de realização e do conceito de instrumentalidade percebida (De Volder e Lens, 1982; Raynor e colaboradores, 1983; entre outros) e os modelos de carácter desenvolvimentista-contextual (Nurmi, 1991).

Baseando-se nas teorias de realização («*achievement theories*»), Raynor e Entin (1983) propõem uma teoria sobre a função da orientação para o futuro no desenvolvimento da acção planeada. A teoria parte do pressuposto de que toda a actividade humana só pode ser compreendida em termos das suas intercorrelações com as outras actividades, como partes de uma unidade funcional mais geral. A unidade é o «*path*» ou caminho, um «*path*» consiste num conjunto de passos e cada passo representa uma actividade ou tarefa e suas consequências. Os autores identificaram várias características dos «*paths*»: o número de passos, o tempo necessário para completar esse passo, a dificuldade em obter um resultado ou consequência do passo, o valor desse resultado, a sequência de passos em termos da sua dificuldade, as ligações entre os diversos passos em termos de oportunidade de passagem para outro passo, a fase em que se encontra no caminho em relação aos passos dados e aos passos necessários para concluir o caminho e, ainda, a consideração da estabilidade ou flexibilidade dos últimos passos:

Decorrente, igualmente, das teorias sócio-cognitivas da motivação humana, o modelo teórico proposto por Lens e colaboradores (De Volder & Lens, 1982; Lens, 1988) procura explicar os efeitos motivacionais da perspectiva temporal do futuro baseando-se em dois pontos principais; por um lado, nos modelos de expectativa / instrumentalidade / valor, para a explicação da atribuição de valor instrumental às actividades realizadas para alcançar determinados objectivos e, por outro lado, no conceito de distância temporal, ou seja, na capacidade de projectar os objectivos pessoais num futuro mais ou menos longínquo (Husman & Lens, 1999):

Em relação à distância temporal dos objectivos, os autores partem de duas premissas. De acordo com a primeira, o valor subjectivo antecipado de um objectivo, ou valência, diminui com o aumento da sua distância temporal, e quanto mais baixa a valência de um objectivo mais fraco o seu poder motivacional (De Volder & Lens, 1982). No entanto, e de acordo com a segunda premissa, as pessoas com uma perspectiva temporal de futuro longa (com capacidade de projecção num futuro longínquo) sentem uma determinada distância temporal como mais curta do que as pessoas com uma perspectiva temporal de futuro menos longa (Husman & Lens, 1999). Assim, para além, da distância temporal em relação aos objectivos poder variar e esta variação ter efeitos motivacionais importantes, os efeitos motivacionais são influenciados, também, pelas características da perspectiva temporal de futuro individual.

A perspectiva temporal de futuro é conceptualizada, neste modelo, como integrando um aspecto dinâmico, caracterizado pela disposição para atribuir valência elevada a objectivos mesmo quando eles só podem ser atingidos num futuro distante e um aspecto cognitivo, caracterizado pela capacidade para antecipar o futuro distante, para direccionar as acções presentes em relação aos objectivos e para compreender as consequências a longo prazo do comportamento actual (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Lens, 1988; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004). Esta compreensão das implicações das acções presentes para alcançar objectivos futuros tem sido concebida como o valor instrumental de um acto. Este é definido «como a diferença entre a probabilidade subjectiva de alcançar um objectivo enquanto se desempenha esse acto, e a probabilidade subjectiva de alcançar esse objectivo quando não se desempenha esse acto» (De Volder & Lens, 1982, p. 567). As pessoas que têm uma perspectiva temporal longa podem mais facilmente compreender as consequências das suas actividades para o futuro distante e, assim, desenvolver estruturas de meios-fins mais extensas e elaboradas (Lens, 1988).

De Volder & Lens (1982) testaram as hipóteses sobre a relação entre as médias escolares e a persistência no estudo com a atribuição de maior valência aos objectivos do futuro distante, assim como, a atribuição de maior valor instrumental às actividades de estudo

actuais. De acordo com estes autores, os dados confirmaram as suas hipóteses revelando os alunos com médias mais elevadas e maior grau de persistência no estudo, uma valência mais elevada nos objectivos a longo prazo; assim como, um grau mais elevado de valor instrumental atribuído às actividades de estudo. Os autores concluem, assim, que a investigação permitiu esclarecer os efeitos motivacionais de uma perspectiva temporal longa, mostrando a sua relação com a atribuição de maior valência aos objectivos num futuro distante e a atribuição de um nível mais elevado de valor instrumental ao comportamento necessário para atingir os objectivos no futuro distante.

Miller e Brickman (2004) propõem a integração da noção de perspectiva temporal de futuro nos modelos de auto-regulação. Tradicionalmente as teorias de auto-regulação centram-se no carácter motivacional dos objectivos próximos, na proposta de Miller e Brickman, no entanto, os objectivos a longo prazo deverão, também, ser tomados em consideração para a explicação do processo de auto-regulação. Segundo estes autores os objectivos futuros ou distantes guiam o desenvolvimento de um sistema de sub-objectivos para o alcance do objectivo futuro. A extensão na qual os sub-objectivos são definidos de forma clara e elaborada influencia a percepção da instrumentalidade das tarefas com que as pessoas se vão deparando. É a percepção de instrumentalidade para o alcance dos objectivos futuros que transmite o valor do objectivo futuro para a auto-regulação, guia a selecção das tarefas próximas e ajuda a determinar o nível de envolvimento do indivíduo nessas tarefas. Assim, de acordo com esta formulação, os objectivos futuros influenciam a auto-regulação através do seu papel no planeamento de um caminho para sub-objectivos próximos que levam ao alcance de objectivos futuros. No entanto, os objectivos futuros e o sistema de sub-objectivos próximos gerados por si, só têm o seu impacto na auto-regulação quando as tarefas de desempenho são percebidas como tendo alguma relação de instrumentalidade com os objectivos futuros.

Uma abordagem diferente da orientação para o futuro é proposta por Nurmi (1991). Este autor caracteriza a generalidade das abordagens sobre a orientação temporal para o futuro como teorias de traço, ao descreverem a orientação temporal para o futuro como um conjunto de propriedades intra-individuais e ao privilegiarem na investigação das

diferenças individuais o interesse pelo futuro ou a distância prospectiva do pensamento do futuro. Em contrapartida, Nurmi (1989; 1991) sugere uma nova abordagem do tema que contemple ao descrever a orientação para o futuro, por um lado, aspectos de desenvolvimento, por outro, aspectos de ordem contextual.

Neste quadro conceptual a orientação para o futuro é descrita como um processo complexo envolvendo três sub-processos: a motivação ou estabelecimento de objectivos, o planeamento e a avaliação. Segundo Nurmi (1989; 1991) a motivação refere-se aos interesses que a pessoa tem no futuro, nesta fase a pessoa define os seus objectivos tendo em atenção, por um lado, os seus motivos e valores e, por outro lado, as suas expectativas em relação ao futuro. O segundo processo relaciona-se com o planeamento das actividades necessárias para atingir as suas metas e objectivos. Finalmente, numa terceira fase, as pessoas avaliam a possibilidade de alcançar esses objectivos. De acordo com Nurmi (1991), as atribuições causais e afectos relacionados com o futuro podem jogar um papel importante nesta avaliação.

Um segundo vector de análise proposto por Nurmi (1991) toma em consideração os factores contextuais; de acordo com o autor, os acontecimentos normativos da vida e a sua organização temporal fornecem o contexto no qual os objectivos das pessoas e interesses se desenvolvem. Tal como referido anteriormente (ponto 3 do presente capítulo), as influências contextuais são vistas como sendo mediadas pelo conhecimento cultural antecipado sobre o desenvolvimento desses acontecimentos ao longo da vida.

Acentuando, igualmente, os aspectos pessoais e contextuais da vivência subjectiva do futuro, Paixão (1996; 2004) tem-se distinguido por estabelecer uma ponte teórica entre as concepções motivacionais da perspectiva temporal de futuro e as teorias de desenvolvimento da carreira. Num estudo conduzido com amostras de estudantes e trabalhadores portugueses, Paixão (1996) analisou o impacto da elaboração e da avaliação dos projectos pessoais no comportamento de planificação vocacional em três momentos da trajectória de vida: no início da adolescência, no final da adolescência e na idade adulta. A avaliação da perspectiva temporal de futuro baseou-se no «método de

indução motivacional» proposto por Nutin e Lens (1985). Os resultados deste estudo permitiram observar que o grau de optimismo relativamente ao futuro facilitava o processo de tradução das intenções para o plano executivo e influenciava a avaliação dos projectos pessoais relativamente à sua probabilidade subjectiva de sucesso. A extensão temporal, por sua vez influenciava sobretudo a estruturação dos projectos pessoais nos períodos de transição.

#### **2.4.2 – A perspectiva temporal como um estilo de abordagem das tarefas**

Uma segunda via de investigação sobre a perspectiva temporal explora o impacto das diferentes zonas temporais (passado, presente e futuro) no funcionamento global dos indivíduos. De acordo com Zimbardo, Keough e Boyd (1997) a perspectiva temporal pode ser concebida como um estilo cognitivo específico de processamento de informação com impacto na motivação, mas também, num conjunto mais alargado do pensamento e do comportamento humano. Aspectos como as emoções, a criatividade, a tendência para o comportamento de risco, a resolução de problemas (Gonzalez & Zimbardo, 1986) e o processo de tomada de decisão (Savickas, 1991; Zimbardo & Boyd, 1999) podem ser influenciados pela tendência dominante de orientação temporal.

As pessoas com uma concepção equilibrada da perspectiva temporal têm uma visão de continuidade do tempo (Savickas, 1991), confrontam-se com os desafios do presente reconhecendo e valorizando as experiências do passado, mas têm, também, como referência as expectativas e objectivos pessoais em relação ao seu futuro. Deste modo, o funcionamento pessoal «ideal» deveria ser concebido como balanceado, permitindo a transição flexível entre as orientações temporais mais apropriadas a determinadas situações ou contextos (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999; Rappaport, Enrich & Wilson, 1985). Reconhece-se, no entanto, que a maior parte dos indivíduos apresenta uma tendência temporal preferencial de funcionamento. Esta tendência para privilegiar determinada zona ou quadro temporal tem sido concebida quer como um traço de personalidade (Gjesme, 1983; Lens, 1988; Nutin & Lens, 1985) quer como um estilo cognitivo (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997).

Como anteriormente referido, no complexo processo de socialização, as pessoas podem aprender a valorizar uma ou outra dimensão temporal; por exemplo, atribui-se às culturas orientais uma tendência para a orientação para o passado por valorizarem mais as tradições do que as culturas ocidentais, estas por seu turno, estão mais associadas à orientação para o futuro (Helfrich, 1995; Ko & Gentry, 1991). Deste modo, na cultura ocidental, a orientação para o futuro é concebida como adaptativa, sendo associada a um vasto conjunto de variáveis positivas para o desenvolvimento pessoal e integração social.

Por seu turno, a orientação temporal para o presente tem sido considerada como desadequada às exigências da cultura ocidental e associada a um conjunto de variáveis indiciadoras de desenvolvimento pessoal desajustado. Em geral, as pessoas com uma orientação para o presente são descritas como vivendo para o momento, dependerem dos estímulos imediatos, terem menos capacidade para adiar gratificações e estabelecerem menos objectivos para o futuro. No entanto, estudos revelam, também, que estas pessoas têm uma maior facilidade em se abstrair das preocupações do passado e das ansiedades em relação ao futuro (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999) e de valorizarem mais as relações sociais no processo de tomada de decisão (Lasane & Jones, 1999; 2001).

Algumas investigações têm encontrado uma associação entre a orientação para o presente e a classe social de origem, podendo esta relação ser entendida, segundo Trommsdorff (1983) como tendo uma função adaptativa. De acordo com esta autora, evitar as antecipações de um futuro distante pode trazer vantagens, visto realisticamente as crianças de classes sociais mais desfavorecidas só poderem ter expectativas pessimistas ou incertezas sobre o seu futuro.

Outros estudos indicam, no entanto, que qualquer orientação temporal quando se torna consideravelmente dominante em relação às outras pode ter consequências desadequadas para o desenvolvimento pessoal. Rappaport, Enrich e Wilson (1985) testaram as relações entre a identidade do ego e a perspectiva temporal. Considerando as quatro categorias de estado da identidade do ego – estado de realização da identidade (a pessoa nesta

categoria já experimentou uma crise de identidade e emergiu da crise com um sentimento de compromisso com a escolha efectuada), estado de moratória (a pessoa neste estado está no momento a experimentar uma crise mas ainda não estabeleceu qualquer compromisso), o estado «*foreclosure*» (a pessoa ainda não experimentou um período de crise mas expressa um sentimento de compromisso) e o estado de difusão do ego (a pessoa não parece estar a experimentar qualquer crise de identidade e não parece, também, ter estabelecido qualquer compromisso) – os autores testaram as relações entre os estados de identidade e as dimensões da orientação temporal. Os resultados do estudo sugeriram, de acordo com estes autores, que tanto a «futuridade elevada» como a «futuridade baixa» podem constituir extremos, podendo ambos ser considerados problemáticos para o desenvolvimento da identidade pessoal. Com efeito, no estudo, os grupos que registaram os níveis mais elevados de desenvolvimento de identidade (estado de moratória e estado de realização de identidade) tendiam a ter uma orientação temporal mais balanceada enquanto os grupos de sujeitos que não tinham ainda lidado com qualquer crise incluíam quer os sujeitos mais orientados para o passado (estado de difusão) quer os mais orientados para o futuro (estado de «*foreclosure*»).

Apesar de muitos modelos sugerirem a complexidade e o carácter global da perspectiva temporal, tal como anteriormente notado, a maior parte da investigação sobre a perspectiva temporal, quer por opções teóricas quer por dificuldades metodológicas, tem-se centrado na dimensão do futuro. De acordo com Zimbardo e colaboradores (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999; Zimbardo, Keough & Boyd 1997), a pesquisa que incide apenas na dimensão do futuro é insuficiente para explicar a complexidade da temporalidade subjectiva e as suas manifestações no comportamento. De facto, sustentam estes autores, os resultados das suas investigações sugerem que as perspectivas temporais de futuro e de presente são conceptualmente distintas e não meras oposições polares. De igual modo, vários estudos mostram que a orientação para o passado (positivo ou negativo) é, também importante para uma melhor compreensão de diversos aspectos do pensamento, sentimentos e acções (Holman & Silver, 1998; Zimbardo & Boyd, 1999).

Para a avaliação da perspectiva temporal, Zimbardo e colaboradores (Gonzalez & Zimbardo, 1986; Zimbardo & Boyd, 1999) desenvolveram o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI); este inventário, sujeito a várias reformulações ao longo dos anos, conta actualmente com 56 itens com o objectivo de estimarem as três zonas de orientação temporal: passado, presente e futuro. A análise factorial confirmatória dos resultados permitiu observar cinco factores, dois relacionados com o passado, dois com o presente e um com o futuro. O primeiro factor, designado de «passado negativo» reflectia uma visão genericamente adversa em relação ao passado, o outro factor relacionado com o passado, pelo contrário, reflectia um sentimento agradável e saudosista em relação ao passado. Os dois factores associados a uma orientação para o presente foram denominados por «presente hedonístico» e «presente fatalista», o primeiro era composto por itens sugerindo uma orientação para o prazer do momento e poucas preocupações sobre as consequências futuras, o segundo reflectia uma atitude fatalista, sem esperança em relação ao futuro e à vida. Finalmente, foi identificado um único factor associado ao futuro que se caracterizava por uma orientação geral em relação ao futuro e ao estabelecimento de objectivos (Zimbardo & Boyd, 1999).

A análise comparativa dos resultados obtidos no inventário e noutras provas psicológicas, assim como a análise dos casos com resultados mais elevados em cada uma das subescalas factoriais, permitiu a Zimbardo e colaboradores identificarem algumas das características associadas aos diferentes factores de orientação temporal. Assim, os resultados elevados no «passado negativo» registaram correlações fortes com índices de depressão, ansiedade, tristeza, timidez e baixa auto-estima. Ao contrário do esperado, os autores encontraram, também, associações positivas significativas com índices de agressividade. A análise de casos de jovens estudantes universitários com resultados elevados neste factor mostrou que, em geral, estes estudantes tinham poucas e insatisfatórias relações interpessoais e não se sentiam motivados para trabalharem por objectivos. Pelo contrário, os resultados no factor associado ao «passado positivo» correlacionaram-se negativamente com a agressão, depressão e ansiedade e positivamente com a auto-estima.

Os resultados elevados no factor de «presente hedonístico» correlacionaram-se negativamente com as medidas de controlo de ego e preferência pela consistência, e em contrapartida, relacionaram-se de forma positiva com a procura de novidades e de sensações e ainda com a criatividade. As entrevistas realizadas aos estudantes com resultados elevados nesta subescala confirmaram que estes jovens tinham poucos objectivos definidos, viviam para o momento e preocupavam-se pouco com o dia de amanhã. Os resultados elevados no outro factor associado ao presente («presente fatalista») relacionaram-se positivamente com a percepção de falta de controlo no futuro, com a agressividade, ansiedade e depressão e negativamente com a consideração das consequências futuras.

Por seu turno, os resultados elevados nos itens do «futuro» relacionaram-se positivamente com a consideração das consequências futuras, preferência por consistência e ainda com a média das classificações escolares e horas de estudo por semana. As entrevistas aos casos com resultados altos nestes itens mostraram que estes estudantes eram muito organizados, ambiciosos e não se importavam de sacrificar o presente de modo a alcançarem os seus objectivos de carreira.

Também, em investigações anteriores conduzidas por Zimbardo e colaboradores a orientação para o presente e a orientação para o futuro surgiram associadas a comportamentos sociais distintos. Por exemplo, a orientação para o presente revelou estar relacionada com um conjunto de comportamentos de risco, tais como conduzir a altas velocidades, conduzir sob o efeito de bebidas alcoólicas ou andar de bicicleta sem capacete (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997) ou o consumo de álcool e de drogas (Keough, Zimbardo & Boyd, 1999). Da análise dos vários dados estes autores concluíram que, ao contrário da orientação para o presente, os resultados da orientação para o futuro não eram preditivos destes comportamentos, confirmando as suas hipóteses sobre a independência estrutural entre a orientação para o futuro, a orientação para o presente e a orientação para o passado.

Uma abordagem conceptualmente semelhante sobre a dinâmica das diferentes zonas de orientação temporal é proposta por Ringle e Savickas (1983) para explicar o funcionamento das organizações. De acordo com estes autores a orientação temporal modal de uma organização (orientação temporal predominante) influencia o seu funcionamento geral. As instituições com uma orientação predominante para o passado podem estar tão ligadas ao passado que exercem uma grande resistência a qualquer pequena mudança, as realidades exteriores são ignoradas e o esforço, o optimismo e a produtividade são vistas à luz das linhas da história prévia. Em consequência, estas instituições utilizam políticas de trabalho altamente estruturadas e consolidadas.

Nas instituições orientadas para o presente a resolução de conflitos é a ordem do dia. As preocupações constantes destas instituições para lidarem eficazmente com as novas crises limitam a antecipação proactiva do futuro. A administração é vista como sem capacidade de visão de futuro, os objectivos são difusos e é evidente para os seus trabalhadores a falta de uma filosofia geral de funcionamento.

Em contrapartida, quando a orientação para o futuro domina, as instituições tornam-se desligadas do seu passado e o presente não é supervisionado. Nestas organizações os administradores estão tão ocupados em criar um futuro através de novos programas que frequentemente perdem as oportunidades do presente ou violam as tradições do passado. A estabilidade é sacrificada pela esperança do futuro e a empresa torna-se desmoralizada porque a sua experiência presente não promove o optimismo. Assim, e de acordo com os autores, para criar um ambiente ideal de planeamento, a administração das empresas deveria promover uma perspectiva temporal balanceada, entre a análise das experiências passadas, a experiência actual e as antecipações organizacionais.

Em síntese, as áreas de investigação da perspectiva temporal têm revelado a complexidade das relações entre esta dimensão do pensamento humano e diversas variáveis do funcionamento pessoal e social. A investigação sobre a dimensão do futuro psicológico sustenta a importância desta dimensão para a compreensão da motivação humana. Os estudos realizados, sobretudo em contexto escolar, têm indicado relações

fortes entre a perspectiva temporal de futuro e vários índices de integração escolar e de desenvolvimento pessoal em geral. A investigação sobre o impacto das três zonas de orientação temporal no funcionamento dos indivíduos tem revelado que, para além da orientação para o futuro, a orientação para o presente e para o passado são importantes para a compreensão da dinâmica, não só motivacional mas também de processos mais globais do pensamento e do comportamento humano.

### **2.5 – A investigação da perspectiva temporal no âmbito da psicologia das carreiras**

Ainda na década de 60, Super e colaboradores (Super & Overstreet, 1960) constatavam a existência de relações importantes entre a forma de se pensar o futuro e a maturidade vocacional. Com base nos dados recolhidos no *Career Pattern Study* estes autores identificaram na maturidade vocacional um factor geral de planeamento e três factores primários relacionados com a perspectiva temporal: a orientação para o futuro próximo, a orientação para o futuro intermédio e a orientação para o futuro distante. Posteriormente, Super integrou a perspectiva temporal no seu modelo sobre a avaliação da maturidade na carreira, definindo-a como uma das principais componentes das atitudes de planeamento de carreira (Super & Hall, 1978; Super, 1983).

Apesar da perspectiva temporal ser referenciada na teoria de Super (1983) como determinante do desenvolvimento da maturidade na carreira, e de surgir de forma implícita em diversos outros modelos da psicologia vocacional (cf. revisões de Paixão, 1988; Savickas, Silling & Schwartz, 1984), a investigação abordando especificamente a perspectiva temporal e a maturidade na carreira tem sido reduzida.

Actualmente, e devido sobretudo à influência dos trabalhos conduzidos por Savickas e colaboradores, o tema da perspectiva temporal e da sua importância para a maturidade na carreira voltaram a estar em evidência na psicologia vocacional. Das pesquisas publicadas salientam-se três estudos, dois conduzidos por Savickas e colaboradores (Savickas, Silling & Schwartz, 1984; Marko & Savickas, 1998) e outro por Lennings (1993) que analisam as relações entre a perspectiva temporal de futuro e a maturidade na carreira.

Dando continuidade às perspectivas teóricas de Super (1978; 1983), Savickas, Silling e Schwartz (1984) conduziram, ainda na década de 80, um estudo com o objectivo de clarificar as relações entre a maturidade vocacional, a tomada de decisão vocacional e a perspectiva temporal. Para a avaliação da perspectiva temporal os autores utilizaram dois instrumentos, a «*Long-Term Personal Direction Scale*» (LTPD) relacionada com a tendência para estruturar o futuro com acontecimentos, e a «*Achievability of Future Goals Scale*» (AFG) referente à tendência para antecipar o futuro de forma optimista. As atitudes em relação à carreira foram avaliadas com base no «*Career Development Inventory*» (CDI), a indecisão foi avaliada com a «*Vocational Decision-Making Difficulty Scale*» (VDMD) e a satisfação com a escolha de carreira com base num item da VDMD sobre a satisfação com as escolhas efectuadas. Os resultados da aplicação a uma amostra de 97 jovens do primeiro ano da universidade mostraram correlações significativas entre as atitudes de planeamento da carreira e os dois índices de perspectiva temporal ( $r=.50$  e  $r=.38$ , respectivamente). Já as correlações entre estes índices e as atitudes de exploração, apesar de significativas, foram mais baixas ( $r=.30$  e  $0.22$ ). A indecisão na carreira relacionou-se negativamente com o índice de perspectiva temporal avaliado com a LTPD ( $r=-.47$ ). A satisfação na carreira registou correlações positivas com os resultados na LTPD ( $r=.33$ ), no entanto, as correlações com o optimismo, avaliado com a AFG, foram praticamente nulas. Das várias dimensões cognitivas avaliadas com o CDI, apenas o conhecimento da profissão preferida registou correlações significativas com os resultados da LTPD e AFG. A análise factorial realizada identificou um primeiro factor que associava as atitudes em relação à carreira, o planeamento e a exploração, o conhecimento da profissão preferida e os dois índices de perspectiva temporal. O segundo factor agrupou a continuidade e a indecisão na carreira em pólos opostos. Finalmente o terceiro factor integrou as duas dimensões cognitivas da maturidade na carreira, a tomada de decisão e a informação sobre o mundo do trabalho.

De acordo com Savickas e colaboradores (1984), estes resultados corroboraram as

hipóteses iniciais sobre as relações importantes entre a perspectiva temporal de futuro e as atitudes da maturidade vocacional, nomeadamente as atitudes de planeamento e a tomada de decisão na carreira. No entanto, a reduzida amostra e a falta de análises

confirmatórias levaram estes autores a sugerir a necessidade de mais estudos visando o esclarecimento do papel da perspectiva temporal na maturidade na carreira e na tomada de decisão.

Noutro estudo, Marko e Savickas (1998) avaliaram os efeitos de um programa breve sobre a perspectiva temporal na promoção de atitudes favoráveis à orientação para o futuro e ao planeamento de carreira. O programa baseado na «Intervenção para a modificação da perspectiva temporal» de Savickas (1991) foi estruturado em três fases: a fase de orientação que procurava induzir a orientação para o futuro; a fase de diferenciação que tinha como objectivo promover o estabelecimento de objectivos e reforçar as atitudes positivas em relação ao planeamento; e a fase de integração que procurava ligar o comportamento presente com as consequências futuras. Os resultados da avaliação do programa permitiram observar que no final da intervenção, os participantes demonstravam níveis mais elevados de orientação para o futuro, de sentido de continuidade temporal (sentido de continuidade entre o passado, o presente e o futuro) e de optimismo em relação ao futuro. O programa demonstrou ser, de igual modo, eficaz na promoção de atitudes mais favoráveis em relação ao planeamento de carreira.

Lennings (1994) testou, igualmente, as relações entre a perspectiva temporal e a maturidade na carreira. As hipóteses iniciais deste autor estabeleciam o carácter preditivo da perspectiva temporal, da auto-eficácia e do *locus* de controlo em relação à maturidade na carreira. Neste estudo, as atitudes relacionadas com a maturidade na carreira foram avaliadas pelo CMI («*Career Maturity Inventory*») e a perspectiva temporal foi estimada com base em dois instrumentos, um para avaliar a atitude em relação ao futuro e outro a extensão temporal. A amostra do estudo foi constituída por um total de 395 estudantes, repartidos por dois níveis de ensino, ensino secundário e ensino universitário. Os resultados revelaram correlações significativas entre a atitude positiva em relação ao futuro e as atitudes de carreira, e, correlações baixas entre a extensão temporal e as atitudes na carreira. A análise de regressão efectuada aos resultados confirmou o carácter preditivo das atitudes positivas em relação ao futuro e do *locus* de controlo em

relação às atitudes na carreira. Em contrapartida, tanto a extensão temporal como a auto-eficácia revelaram ser dois índices sem valor präditivo para as atitudes em relação à carreira.

Da revisão de literatura sobre a perspectiva temporal no âmbito da psicologia das carreiras constata-se que apesar de a teoria apontar a perspectiva temporal de futuro como um determinante fundamental para o desenvolvimento da maturidade na carreira, e, dos dados dos trabalhos empíricos indicarem uma forte relação entre estas duas ordens de variáveis, são ainda pouco numerosos os estudos realizados nesta área. A pesquisa abordando especificamente os estilos de orientação temporal, ou o impacto das orientações temporais preferenciais no desenvolvimento de carreira, é ainda mais diminuto, verificando-se um quase alheamento da psicologia vocacional por esta temática.

## **CAPÍTULO 3**

### **AS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS**

O modelo sobre o desenvolvimento da maturidade na carreira de Super (1990) indica o *locus* de controlo interno como um dos factores determinantes, a par da auto-estima e da perspectiva temporal, para o desenvolvimento das atitudes de planeamento da carreira. O presente capítulo resume alguns dos conceitos principais associados às teorias atribucionais, com especial ênfase para a formulação teórica proposta por Weiner (1985; 1986).

Em termos de organização, o capítulo introduz num primeiro ponto alguns dos fundamentos conceptuais das teorias sobre as crenças atribucionais. Os pontos 2 e 3 apresentam, respectivamente a teoria atribucional de Weiner (1985; 1986) e o modelo reformulado do desamparo aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), como modelos teóricos representativos da investigação atribucional. O ponto 4 tem como objectivo sistematizar alguns dos resultados obtidos com a investigação das atribuições e outras variáveis com interesse para o presente estudo, nomeadamente, a auto-estima e a perspectiva temporal. Finalmente, no último ponto referem-se alguns dos estudos conduzidos no âmbito da psicologia das carreiras sobre as crenças atribucionais.

### 3.1 – A percepção de causalidade

Formulada inicialmente por Kelly (1955), a metáfora do homem como um cientista parte do pressuposto de que, tal como um cientista procura explicar os fenómenos, também o homem na sua vida quotidiana tenta perceber e explicar o mundo que o rodeia. Os teóricos das atribuições partem de um pressuposto similar, sugerindo como um dos principais factores da dinâmica comportamental a necessidade que todos os indivíduos têm de procurar uma explicação causal para os acontecimentos com que se deparam (Weiner, 1991; 2000). Estas explicações ou crenças pessoais de causalidade determinam a forma como os indivíduos se confrontam com situações idênticas no futuro e, deste modo, são consideradas como factores primários da motivação humana.

Em termos históricos, a introdução do conceito de explicação causal do comportamento surge associada aos trabalhos de Heider (1958) no campo da psicologia social. Na sua construção teórica, Heider (1958), sustenta que as pessoas utilizam uma «psicologia do senso comum» para compreenderem e darem significado ao seu espaço de vida. A tentativa de explicação causal dos fenómenos, de os referenciar, tanto quanto possível, com as invariantes do meio envolvente assenta na necessidade que os indivíduos sentem de dar coerência e estabilidade ao mundo percebido. Heider, considerado como o pioneiro das teorias atribucionais (Weiner, 1985), foi responsável pela introdução de vários conceitos importantes para o desenvolvimento das teorias atribucionais da motivação, nomeadamente, a distinção entre duas classes de causalidade, a causalidade percebida como intrínseca ao indivíduo e a causalidade percebida como proveniente do meio. De acordo com este autor «na psicologia do senso-comum (tal como na psicologia científica) o resultado de uma acção é percebida como dependendó de dois conjuntos de condições, os factores inerentes à pessoa e os factores inerentes ao meio envolvente» (Heider, 1958, p. 82).

Esta distinção entre factores internos e externos à pessoa ganhou expressividade e impacto na psicologia da personalidade com a introdução por Rotter (1966) do conceito de «locus de controlo». Tendo por base a teoria da aprendizagem social, Rotter (1966)

definiu a crença de controlo interno como a interpretação de um acontecimento percebido como contingente em relação ao comportamento ou às características do sujeito. A interpretação de um reforço percebido como o resultado da sorte, do destino, ou sob o controlo de outros foi designado, por sua vez, como crença de controlo externo. Segundo Rotter (1966), estas crenças de controlo interno versus controlo externo na expectativa de reforço podem ser consideradas como características da personalidade, observando-se variações individuais no grau de atribuição do controlo de reforço numa mesma situação. Para a avaliação das crenças individuais de reforço interno versus reforço externo, Rotter (1966) desenvolveu a escala «I-E» (Interno-Externo), escala esta que se tornou um dos instrumentos mais conhecidos em psicologia, servindo de base a inúmeras investigações ao longo de mais de três décadas. Embora o conceito de *locus* de controlo continue a suscitar muitas investigações, têm vindo, nos últimos anos, a ser substituído por noções atribucionais e de controlo pessoal com definições mais precisas (Pintrich & Schunk, 2002).

Vários aspectos relacionados com o fenómeno atribucional têm ocupado a investigação. Kelley e Michela (1980) distinguem dois tipos de teorias no campo de estudo das atribuições, as teorias que analisam os processos cognitivos das atribuições e as teorias centradas na dinâmica do comportamento. As primeiras teorias, designadas por estes autores como teorias das atribuições, exploram, sobretudo, a associação entre as atribuições e os seus antecedentes. Cabem dentro desta categoria, aspectos relacionados com a pesquisa sobre os determinantes das atribuições, tais como os factores circunstanciais (por exemplo, a informação disponível sobre determinada situação, a variação comum entre condições ou a saliência percebida dos efeitos) e os factores de ordem pessoal (por exemplo, as crenças pessoais sobre as causas e efeitos envolvidos ou os erros atribucionais, entre outros).

As teorias integradas na segunda categoria são designadas por Kelley e Michela (1980) por teorias atribucionais e incidem essencialmente no estudo das consequências das atribuições. Cabem nesta categoria estudos sobre a natureza do impacto das atribuições no comportamento, nos sentimentos, nas expectativas ou motivação.

### 3.2 – A teoria atribucional de Weiner (1986)

A teoria proposta por Weiner (1985, 1986) é considerada como uma das teorias atribucionais mais influentes (Eccles & Wigfield, 2002), estando na base dum impressionante número de investigações em diferentes contextos e áreas da psicologia. Designada por Weiner (1986) como teoria atribucional da motivação e emoção, esta formulação teórica assenta em três ideias principais, a primeira sustenta que as explicações causais do sucesso e do fracasso em tarefas de realização se podem agrupar ou estruturar em classes ou dimensões. Um segundo aspecto parte da assumpção de que as explicações causais determinam a motivação para o confronto com as tarefas futuras e este confronto é mediado, de acordo com um terceiro ponto, pelas ligações entre as atribuições dos comportamentos de desempenho e as emoções associadas às causas causais.

De acordo com Weiner (1986) a análise das explicações causais referidas pelos indivíduos em contextos de realização identifica um reduzido número de causas particularmente saliente. Estas referem-se basicamente às aptidões ou capacidades, ao esforço despendido, ao acaso ou sorte e às características das tarefas. A análise lógica destas explicações causais ou atribuições permitiu a sua classificação em três dimensões básicas. A primeira dimensão do modelo é a dimensão de *locus* de causalidade, referente à atribuição a factores internos ao indivíduo ou, pelo contrário, a factores externos ao indivíduo. Assim, a explicação do sucesso ou do fracasso em determinada tarefa pode ser atribuída a causas internas, como por exemplo, às capacidades e aptidões pessoais ou ao esforço despendido na realização da tarefa, ou pelo contrário, pode ser atribuído a causas externas, nomeadamente, a factores associados ao acaso ou sorte ou a dificuldades relacionadas com a tarefa específica.

Para além da dimensão de *locus* de causalidade, as atribuições podem ser caracterizadas por uma segunda dimensão designada por estabilidade. As causas percebidas podem ser consideradas como estáveis no tempo ou, pelo contrário, podem ser consideradas como instáveis, variando com o tempo. As aptidões ou capacidades são, em geral,

percepcionadas como traços relativamente estáveis, pelo contrário o esforço ou a disposição são considerados como factores instáveis que variam de um momento para outro. Também, as causas externas podem ser distinguidas quanto à sua estabilidade relativa percebida, sendo a sorte considerada como uma variável relativamente instável e a dificuldade da tarefa uma característica percebida como estável.

A terceira dimensão atribucional referida neste modelo é a controlabilidade. As atribuições podem ser percepcionadas como dependendo da vontade do próprio e portanto consideradas como controláveis, ou independentes da vontade pessoal e como tal percepcionadas como incontroláveis. Por exemplo, o esforço é considerado como uma atribuição interna controlável, já as aptidões ou capacidades são consideradas como não controláveis, uma vez que estão para além da vontade pessoal.

Assim, e ao contrário do conceito de *locus* de controlo introduzido por Rotter (1966) que implicitamente associa as características de *locus* de causalidade e de controlabilidade, estes dois aspectos são consideradas como distintos no modelo proposto por Weiner (1985). Aptidões e esforço, apesar de se caracterizarem como causas internas são distintos no que se refere ao grau de controlabilidade percebida, sendo as primeiras causas percebidas como relativamente independentes do controlo pessoal e as segundas causas como estando estreitamente dependentes da vontade pessoal.

Uma segunda assumpção da teoria atribucional é a de que o conhecimento causal é funcional (Weiner, 1992), ou seja, a atribuição do sucesso ou fracasso a factores distintos, tais como a capacidade ou o esforço produzem diferentes efeitos no confronto com novas tarefas de realização. A dinâmica motivacional decorrente da atribuição causal assenta em dois processos base, nas alterações do nível de expectativas de sucesso ou de fracasso em situações de realização e nas reacções afectivas resultantes das diferentes explicações causais.

Segundo Weiner (1985) as alterações nas expectativas de sucesso resultantes de determinado resultado numa tarefa são influenciadas essencialmente pela dimensão atribucional de estabilidade. O denominado princípio da influência da estabilidade percebida nas mudanças de expectativa tem três corolários: (1) se a consequência de um acontecimento é associada a uma causa estável então essa consequência será antecipada com um maior grau de certeza, ou com um maior grau de expectativa da sua repetição no futuro; (2) se a consequência de um acontecimento é associada a uma causa instável, então a expectativa dessa consequência pode ou manter-se inalterada ou o futuro pode ser antecipado como sendo diferente do passado, (3) as consequências associadas a causas estáveis serão antecipadas como sendo repetidas no futuro com um maior grau de certeza do que as consequências associadas a causas instáveis (Weiner, 1985, p. 559).

Um segundo processo implicado na dinâmica motivacional decorre das reacções emocionais desencadeadas pela análise dos resultados do confronto com as tarefas e das explicações causais associadas. Este processo comporta duas fases. Numa primeira fase, o resultado ou consequência de uma tarefa gera uma reacção emocional primária que pode ser positiva ou negativa, dependendo do sucesso ou fracasso percebido associado a essa consequência, por exemplo, as pessoas sentem alegria ou satisfação com o sucesso alcançado numa tarefa e pelo contrário, podem experimentar tristeza e frustração quando o resultado da tarefa se traduz em fracasso. Estas emoções designadas por «dependentes do resultado» baseiam-se, assim, apenas na apreciação do resultado verificado, independentemente de qualquer explicação causal. Numa segunda fase, a elaboração de uma explicação causal para o resultado de um acontecimento gera um novo conjunto de emoções, estas já estreitamente relacionadas com uma atribuição causal específica. De acordo com esta formulação teórica, sentimentos complexos como o orgulho, revolta, pena ou gratidão poderão ter origem em diferentes explicações causais.

A dimensão de *locus* de causalidade é referida como estando associada aos sentimentos de auto-estima. Em geral, o sucesso atribuído a causas internas, quer às capacidades quer ao esforço, desencadeia sentimentos de orgulho e de auto-estima positiva. Por seu turno, a atribuição de fracasso a causas internas suscita sentimentos diversificados de acordo

com a controlabilidade percebida. Assim, a atribuição do fracasso a uma causa interna controlável suscita, em geral, sentimentos de culpa, no entanto, a atribuição de fracasso a uma causa interna não controlável desencadeia sentimentos de vergonha ou embaraço. Por exemplo, o fracasso numa prova escolar que é atribuído à falta de estudo pode desencadear sentimentos de recriminação e de culpa, mas a atribuição do fracasso à falta de capacidades desencadeia sentimentos de vergonha.

As consequências comportamentais associadas a estas reacções emotivas são, também, distintas. A atribuição causal de tipo interno controlável, seguida de vergonha, poderá levar o indivíduo a preparar-se de forma mais esforçada para tarefas idênticas no futuro, no entanto, a atribuição a causas internas consideradas como não controláveis pode ter como consequência o afastamento dessas tarefas. O jovem que percebe o seu mau desempenho numa prova desportiva como resultado da falta de treino, irá provavelmente esforçar-se mais no futuro para alcançar um resultado positivo, no entanto se atribui o seu mau desempenho à falta de capacidades terá tendência para se afastar dessa modalidade desportiva.

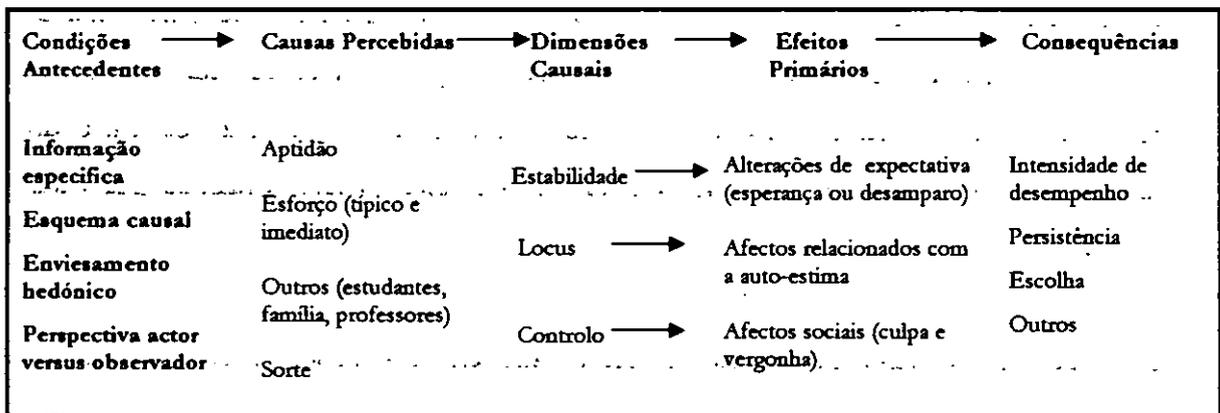
Os indivíduos elaboram, de igual modo, explicações causais sobre o comportamento das outras pessoas. Designadas por Weiner (2000) como teorias interpessoais, em contraste com as teorias causais intrapessoais descritas anteriormente, estas elaborações causais procuram compreender e explicar o desempenho das outras pessoas. De acordo com Weiner (2000), enquanto as teorias intrapessoais são ditadas pela metáfora do cientista, as teorias interpessoais são ditadas pela metáfora do juiz, a pessoa tenta perceber as causas do comportamento das outras pessoas e elabora uma «sentença» ou um juízo de valor com base no julgamento dessas causas, tal como um juiz num tribunal.

Segundo Weiner (1994) as atribuições causais estão na origem de vários sentimentos sociais, tais como, a compaixão e a piedade, o altruísmo, a ira e a revolta, ou mesmo a agressividade. A análise das relações entre atribuições causais e sentimentos sociais sugere a dimensão da controlabilidade como determinante para os julgamentos sociais. Com efeito, o fracasso percebido como tendo origem num comportamento não

controlável origina, em geral, sentimentos de simpatia ou piedade; por seu turno, o fracasso percebido como o resultado de uma acção que poderia ter sido controlada pela pessoa desencadeia sentimentos de ira e revolta. O professor que reconhece esforço a um aluno e atribui o seu mau desempenho às suas fracas capacidades, tem tendência para desenvolver sentimentos de simpatia ou mesmo compaixão pelo aluno. Em contrapartida, se o professor atribui o mau desempenho do seu aluno à falta de estudo, percebe o aluno como responsável pelo seu mau desempenho e provavelmente ficará zangado com o aluno.

Em síntese, na teoria motivacional de Weiner (1986; 1992) a dinâmica comportamental é interpretada como um processo temporal comportando diferentes fases. A sequência motivacional tem início com a interpretação positiva ou negativa de um acontecimento, seguindo-se a elaboração de uma explicação causal, a causa é posteriormente enquadrada no espaço dimensional. Estas dimensões causais têm, por sua vez, consequências psicológicas relacionadas com a expectativa e com o afecto. A Figura 3.1 apresenta as fases da sequência temporal proposta na teoria atribucional.

FIGURA 3.1 – REPRESENTAÇÃO PARCIAL DA TEORIA ATRIBUCIONAL DA MOTIVAÇÃO (WEINER, 1992, P.278)



Apesar de Weiner considerar que existem diferenças individuais na forma como os indivíduos elaboram as atribuições causais (Weiner & Graham 1999), a sua teoria é, assumidamente, uma teoria geral (Weiner, 1992) que procura apresentar compreensivamente os processos e mecanismos de interligação dos aspectos

motivacionais e cognitivos com os aspectos emocionais. Ao abarcar as diferentes etapas do processo atribucional e estabelecendo a associação entre aspectos do passado (análise causal), com as expectativas de desempenho, esta teoria assume especial relevância para a compreensão das atitudes em relação ao futuro e, neste sentido, para a compreensão das atitudes em relação à carreira subjectiva.

### 3.3 – Diferenças individuais: Modelos sobre os estilos atribucionais

Uma segunda abordagem do impacto das atribuições no funcionamento psicológico assenta numa perspectiva diferencialista e analisa as diferenças individuais no processo atribucional. Esta abordagem decorrente dos trabalhos sobre o desamparo aprendido «*learned helplessness*» (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Peterson e Seligman, 1984), no campo da psicologia clínica, tem merecido actualmente a atenção de investigadores de outras áreas, nomeadamente da psicologia da educação e do trabalho, entre outras.

Tal como os teóricos atribucionais, também Abramson e colaboradores (1978) partem do pressuposto de que a forma como as pessoas explicam os acontecimentos influencia o confronto posterior com acontecimentos idênticos, no entanto complementam a interpretação do processo de atribuição causal com a introdução de uma variável explicativa das diferenças individuais na forma como se percebem as explicações causais. Esta variável define-se, de acordo com estes autores, como um estilo ou traço de personalidade que caracteriza o modo típico de atribuição causal utilizado por cada indivíduo.

Este traço, inicialmente designado por estilo atribucional e posteriormente por estilo explanatório (Peterson & Seligman, 1984), foi introduzido por Abramson, Seligman e Teasdale (1978) na reformulação do modelo do desamparo aprendido. No quadro clássico do desamparo aprendido a depressão era explicada com base na percepção de incontroabilidade dos acontecimentos; esta conceptualização revelou-se, no entanto, inadequada para explicar vários aspectos relacionados com a sintomatologia depressiva. Na reformulação do modelo os autores integraram o conceito de explicações causais,

como um conceito nuclear para a explicação do processo de evolução do desamparo aprendido e da depressão associada. De acordo com os autores «quando as pessoas se sentem desamparadas perguntam *porquê*, as atribuições causais que encontram determinam a generalidade e a cronicidade dos seus *deficits*, assim como, a sua auto-estima posterior» (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978, p. 50).

Abramson e colaboradores (1978) sugeriram três dimensões atribucionais como particularmente relevantes para a compreensão da forma como as pessoas reagem aos acontecimentos negativos. Duas destas dimensões são idênticas às dimensões integradas no modelo de Weiner (1985; 1986), a dimensão de causalidade interna-externa e a dimensão de estabilidade-instabilidade, já a terceira dimensão, globalidade-especificidade, é característica deste modelo e refere-se à percepção de uma causa considerada ou como global, por afectar um vasto conjunto de situações; ou específica por ser percebida como sendo circunscrita a determinada situação ou acontecimento.

Cada uma destas dimensões tem implicações distintas no processo do desamparo aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). A dimensão de internalidade-externalidade é considerada como afectando a auto-estima, com efeito, se uma pessoa explica um acontecimento negativo com base numa causa interna, irá iniciar um processo de culpabilização o que se reflectirá num decréscimo da sua auto-estima. A estabilidade, por sua vez, é uma dimensão que se considera como afectando a cronicidade da depressão. Assim, se um acontecimento negativo é explicado por uma causa que se considera estável no tempo as reacções depressivas a esse acontecimento tendem a ser persistentes; em contrapartida, se o acontecimento é explicado por um factor que se considera transitório, então as reacções depressivas tendem a ser passageiras. A dimensão da globalidade afecta, sobretudo, o carácter geral ou circunscrito da depressão. Se a pessoa acredita que foi um factor global ou geral que provocou o acontecimento negativo, então os sintomas depressivos tendem a ocorrer em situações diversificadas; por outro lado, se a pessoa atribui a causa do acontecimento negativo a algo específico os sintomas depressivos tendem a ser circunscritos a essa situação.

De acordo com este modelo, as pessoas com um estilo explanatório depressivo ou pessimista caracterizam-se por atribuírem os acontecimentos negativos a causas internas, estáveis e globais, ou seja, têm tendência para se responsabilizarem a si próprias pelas consequências negativas de uma situação, para verem a causa dos acontecimentos negativos como estáveis no tempo e para generalizarem ao longo de diversas situações. As pessoas com este tipo de perfil são consideradas como estando em risco de desenvolverem sintomas depressivos no confronto com acontecimentos negativos, evidenciando, em geral, mais debilidade, passividade e dificuldade na resolução de problemas (Peterson & Seligman, 1984). Em contrapartida, as pessoas com um estilo explanatório optimista tendem a atribuírem os problemas da sua vida a causas externas, específicas e temporárias. Este estilo optimista está associado a níveis mais elevados de motivação, de realização e bem-estar físico, assim como a níveis baixos de sintomatologia depressiva (Gillham, Shatté, Reivich & Seligman, 2001).

Para a avaliação do estilo explanatório, Peterson e colaboradores (1982) conceberam o «*Attributional Style Questionnaire*» (ASQ). Este questionário é composto por 12 frases, metade das quais referentes a acontecimentos positivos e a outra metade a acontecimentos negativos. Para cada acontecimento são formuladas cinco questões, a indicação da causa principal desse acontecimento, a indicação, com base numa escala de *Likert* de sete pontos, do grau de associação dessa causa com cada uma das três dimensões atribucionais e ainda o grau de importância da situação descrita. A análise das características psicométricas deste instrumento revelou coeficientes alfa para cada uma das subescalas constituídas com base nas dimensões atribucionais relativamente modestos, oscilando entre 0.44 e 0.69. Em contrapartida, a constituição das subescalas com base nos acontecimentos positivos e negativos revelaram índices de precisão mais elevados, 0.75 e 0.72, respectivamente. Os resultados revelaram, ainda, correlações praticamente nulas entre os itens de acontecimentos positivos e os itens de acontecimentos negativos. Estes dados levaram os autores a sugerirem a consideração de subescalas com base nos acontecimentos (positivos ou negativos) em alternativa à consideração dos resultados compósitos com base nas dimensões atribucionais.

Embora o conceito de estilo explanatório se encontre estreitamente associado ao estudo da depressão, a investigação sobre os estilos atribucionais têm vindo a estender-se a outras áreas (Peterson & Barrett, 1987). Por exemplo, Peterson, Seligman e Vaillant (1988) exploraram, num estudo de carácter longitudinal, as relações entre o estilo explanatório pessimista e a doença física. A análise de conteúdo das respostas dadas por cerca de 100 estudantes universitários a um questionário (elaborado e realizado na década de 40) e os índices de saúde física evidenciados, passados cerca de 35 anos, revelaram uma correlação positiva e significativa entre o estilo explanatório pessimista demonstrado na juventude e a debilidade física observada na média idade. Os resultados sugerem, na óptica dos autores, que o estilo atribucional pessimista é um factor de risco para a saúde física. O estilo explanatório pessimista parece estar associado a outras situações deficitárias do funcionamento psico-social, por exemplo, Seligman e Schulman, (1986) encontraram relações positivas, também, entre o estilo explanatório pessimista e o fracasso profissional:

Outra das áreas que tem merecido atenção dos teóricos atribucionais é a que analisa a influência do estilo atribucional na adaptação e integração escolar. Peterson e Barrett (1987) conduziram um estudo com cerca de 90 estudantes universitários, com o objectivo de testarem as relações entre o estilo explanatório e o desempenho escolar. Para a avaliação do estilo explanatório os autores conceberam o «*Academic Attributional Style Questionnaire*», questionário idêntico ao «*Attributional Style Questionnaire*» - ASQ - (Peterson e outros, 1982), excepto nas situações apresentadas que neste caso se referem a situações académicas. A comparação dos resultados obtidos nesta prova no início do semestre com as classificações obtidas pelos estudantes no final do ano revelou correlações negativas significativas entre o estilo explanatório pessimista e as classificações escolares. De igual modo, foram consideradas significativas as correlações entre o estilo explanatório pessimista e diversos índices de passividade em relação ao trabalho escolar. Os autores concluíram, deste modo que a atribuição do fracasso a causas internas, estáveis e globais pode ser um factor de risco para o aproveitamento e integração escolar.

Embora o conceito de estilo explanatório se encontre estreitamente associado ao estudo da depressão, a investigação sobre os estilos atribucionais têm vindo a estender-se a outras áreas (Peterson & Barrett, 1987). Por exemplo, Peterson, Seligman e Vaillant (1988) exploraram, num estudo de carácter longitudinal, as relações entre o estilo explanatório pessimista e a doença física. A análise de conteúdo das respostas dadas por cerca de 100 estudantes universitários a um questionário (elaborado e realizado na década de 40) e os índices de saúde física evidenciados, passados cerca de 35 anos, revelaram uma correlação positiva e significativa entre o estilo explanatório pessimista demonstrado na juventude e a debilidade física observada na média idade. Os resultados sugerem, na óptica dos autores, que o estilo atribucional pessimista é um factor de risco para a saúde física. O estilo explanatório pessimista parece estar associado a outras situações deficitárias do funcionamento psico-social, por exemplo, Seligman e Schulman, (1986) encontraram relações positivas, também, entre o estilo explanatório pessimista e o fracasso profissional:

No entanto, esta relação nem sempre tem sido comprovada. Por exemplo, Bridges (2001) testou, igualmente, a relação entre o estilo explanatório pessimista e o desempenho escolar e obteve resultados diferentes. Com efeito, a comparação dos resultados obtidos no ASQ por 127 estudantes universitários no início do ano escolar e as classificações escolares registadas no final do semestre, revelaram não existirem quaisquer relações significativas entre as duas variáveis, ao contrário do que se registara no estudo de Peterson e Barrett (1987) descrito anteriormente.

Com o objectivo de esclarecer os resultados contraditórios encontrados em estudos anteriores, Gibb, Zhu, Alloy e Abramson (2002) conduziram, de igual modo, um estudo sobre as relações entre o aproveitamento escolar e os estilos atribucionais, pressupondo, no entanto, a intervenção de uma variável mediadora, a aptidão escolar, na relação entre o estilo atribucional e o desempenho académico. Participaram no estudo 109 estudantes universitários seleccionados com base nos resultados obtidos no questionário de estilos atribucionais, mais especificamente, os estudantes com resultados acima do terceiro quartil e os estudantes com resultados abaixo do primeiro quartil. Estes estudantes foram acompanhados durante cinco anos, analisando-se posteriormente a relação entre o estilo atribucional inicial, a aptidão escolar (estimada com base nos resultados do «*Scholastic Aptitude Test*») e o desempenho escolar no final do curso universitário.

Os resultados mostraram uma interacção complexa entre os estilos atribucionais, as aptidões escolares e as classificações académicas. De facto, duas das dimensões do estilo atribucional, a dimensão de internalidade e a dimensão de estabilidade revelaram interacções positivas com a aptidão escolar e o desempenho escolar: os estudantes com atribuições internas e estáveis para acontecimentos negativos registaram classificações mais elevadas quando a aptidão escolar era elevada, em contrapartida este perfil atribucional associado a aptidões baixas reflectia-se em classificações escolares mais baixas quando comparadas com as registadas pelos estudantes com o mesmo nível de aptidão. Por outro lado, o estilo atribucional optimista (atribuições externas, instáveis e específicas), revelou não exercer qualquer tipo de interacção com as aptidões e classificações escolares. Deste modo, concluem os autores, o estilo atribucional

pessimista pode não ser igualmente prejudicial para alunos com aptidões escolares elevadas e baixas; de facto, para os primeiros a tendência para atribuir os acontecimentos negativos a causas internas e estáveis pode mesmo conduzir a um desempenho escolar superior.

Uma segunda conclusão deste estudo refere-se às relações diferenciadas das três dimensões atribucionais com o desempenho escolar; com efeito, enquanto as dimensões de internalidade e estabilidade revelaram efeitos no desempenho escolar, a dimensão de globalidade revelou uma relativa independência quer em relação à aptidão quer em relação ao desempenho escolar. Com base nestes dados os autores sugerem para estudos futuros a necessidade da avaliação discriminada de cada uma destas dimensões atribucionais e não apenas de um resultado composto, para além, da análise diferenciada do impacto de cada dimensão atribucional nas outras variáveis estudadas.

### 3.4 – A investigação sobre as atribuições causais e outras variáveis

A investigação sobre as atribuições é muito vasta, reflectindo a importância que estas teorias têm actualmente em diversos campos da psicologia. Não cabendo nos objectivos deste trabalho a análise da investigação realizada sobre este tema, apresentam-se apenas alguns dos tópicos considerados mais relevantes para o presente trabalho, nomeadamente, a relação entre as atribuições e a auto-estima, os resultados da investigação sobre a relação entre atribuições e perspectiva temporal, assim como, os principais trabalhos sobre as atribuições, conduzidos no âmbito da psicologia das carreiras.

#### 3.4.1 – Atribuições causais e auto-estima

Tanto a teoria atribucional (Weiner, 1986) como a teoria do desamparo aprendido (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) sugerem uma relação importante entre as atribuições e a auto-estima. Esta relação tem sido comprovada em inúmeros estudos que revelam uma associação positiva entre a auto-estima e a atribuição de sucesso a causas internas, e uma associação negativa entre a auto-estima e a atribuição de fracasso a causas internas, tal como referenciado anteriormente.

Outros exemplos da associação positiva entre a auto-estima e as atribuições encontram-se nalguns fenómenos designados por enviesamentos atribucionais, como o «*self-serving attributional bias*» ou «enviesamento atribucional auto-protector»; existem, no entanto, associações mais complexas entre estas duas ordens de variáveis como o revelam os estudos sobre fenómenos como o «*self-handicapping*» ou os aparentes paradoxos encontrados na auto-estima dos grupos estigmatizados.

A investigação tem revelado um conjunto de estratégias ou regras de inferências que as pessoas normalmente usam para fazerem atribuições. Muitas destas estratégias resultam em erros ou «enviesamentos atribucionais» (Pintrich & Schunk, 2002), ou seja, em tendências ou predisposições para se realizarem explicações atribucionais em determinado sentido. Uma das estratégias mais comuns e das mais investigadas é o «*self-serving attributional bias*» ou «enviesamento atribucional auto-protector».

Este fenómeno atribucional, também designado por «*ego enhancement*», «*ego defensiveness*» ou «*hedonic bias*» (Weiner & Graham, 1999), consiste na tendência para as pessoas atribuírem a si próprias a responsabilidade das consequências positivas de uma tarefa e a negarem a responsabilidade das consequências negativas (Zuckerman, 1979) ou a atribuírem o fracasso a factores externos a si próprios. Esta estratégia atribucional tem sido considerada como uma característica adaptativa do ser humano; com funções de defesa e de protecção pessoal, permitindo a manutenção de uma auto-estima positiva (Weiner & Graham, 1999). Muitos estudos têm, de facto, comprovado uma associação consistente entre o «enviesamento atribucional auto-protector» e vários indicadores de saúde mental e física (Mezulis, Abramson, Hyde & Hankin, 2004).

Várias razões têm sido consideradas para explicar este «enviesamento atribucional». Pintrich e Schunk (2002) sistematizam três ordens de razões. Uma primeira explicação associada a este mecanismo de defesa estará relacionada com o facto de as pessoas quererem, em geral, causar boa impressão e portanto tenderem a valorizarem as suas qualidades pessoais. Uma segunda ordem de razões parece estar associada a uma função protectora do «ego» e da auto-estima. Finalmente um terceiro aspecto, este de ordem

cognitiva, relaciona-se com o facto de as pessoas terem, em geral, a expectativa de sucesso e lutarem, de facto, para obterem sucesso nas mais variadas situações, assim, é natural que quando o sucesso acontece as pessoas atribuam o sucesso ao seu desempenho.

Os vários estudos conduzidos sobre o «*self-serving attributional bias*» têm confirmado empiricamente a tendência geral para este erro atribucional. Num estudo de carácter meta-analítico, Mezulis, Abramson, Hyde e Hankin (2004) averiguaram a magnitude, ubiquidade e função adaptativa deste «enviesamento atribucional». Os resultados baseados na análise de cerca de 260 investigações, revelaram que a extensão do efeito da positividade atribucional é, de facto, elevada, o «*effect size*» produzido foi de 0.96, indicativo de um fenómeno de magnitude muito elevada. As comparações entre os estudos incluídos na meta-análise permitiram verificar, igualmente que esta característica atribucional é um fenómeno relativamente universal, podendo ser identificado em amostras diversificadas quanto a diversos factores, nomeadamente, em relação à idade, género, cultura e psicopatologias.

Tal como outros mecanismos de defesa, também o «enviesamento auto-protector» pode ter consequências nefastas (Weiner & Graham, 1999). A auto-protecção em excesso pode ter custos para o indivíduo, com efeito, a atribuição contínua do fracasso a causas externas poderá conduzir o indivíduo a não reconhecer as suas dificuldades, e consequentemente a não corrigir eventuais desajustamentos comportamentais.

Uma das manifestações disfuncionais deste erro atribucional é o fenómeno designado de «*self-handicapping*» (Weiner & Graham, 1999), estratégia de auto-atribuição defensiva que consiste no afastamento deliberado de uma tarefa que poderá ser percebida como possibilitando uma avaliação das capacidades pessoais. Nesta situação as pessoas criam condições que tornam o fracasso mais provável, mas onde esse fracasso não é diagnosticado como devido a falta de aptidões. Por exemplo, um estudante pode evitar estudar indo a uma festa antes de um exame importante, de modo a que o fraco

rendimento no exame possa ser atribuído a outros factores que não as suas aptidões (Weiner & Graham, 1999). Nurmi e colaboradores (Nurmi, Onatsu, & Haavisto, 1995; Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994) têm conduzido uma série de estudos sobre a utilização de estratégias cognitivas e atribucionais disfuncionais em jovens com problemas de integração escolar e profissional. Num destes estudos, Nurmi, Onatsu e Haavisto (1995) testaram a utilização de estratégias atribucionais disfuncionais por parte de jovens estudantes finlandeses com aproveitamento escolar baixo. Os resultados revelaram que os alunos com subaproveitamento escolar comparados com estudantes sem dificuldades, evidenciam uma auto-estima mais baixa, um nível mais elevado de expectativas de fracasso e mais comportamentos irrelevantes para a resolução da tarefa. Em contrapartida, os resultados não revelaram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes no que diz respeito às crenças de desamparo aprendido, ao enviesamento atribucional auto-protector, ou ao nível de depressão. Os autores concluíram, assim, que as estratégias cognitivas e atribucionais dos estudantes com subaproveitamento escolar se assemelhavam mais ao perfil de «*self-handicapping*» do que ao de «*learned helplessness*». O padrão de estratégias disfuncionais encontrado nos alunos de subaproveitamento escolar é explicado, de acordo com estes autores da seguinte forma: porque têm uma baixa auto-estima, os estudantes com subaproveitamento escolar têm mais expectativas de fracasso e, ao concentrarem-se em comportamentos irrelevantes para o desempenho das tarefas, criam desculpas para o fracasso esperado. Este comportamento, embora desadequado para as tarefas escolares ajuda o estudante com subaproveitamento a lidar com o fracasso e a manter a sua auto-estima. Outro dado considerado importante pelos autores refere-se ao padrão de estratégias cognitivas e atribucionais revelado pelos alunos com aproveitamento escolar, indicando que não é apenas a utilização de estratégias disfuncionais que aumenta a probabilidade de fracasso mas, também, que a utilização de estratégias funcionais permite aumentar a probabilidade de sucesso.

Um outro fenómeno que relaciona as estratégias atribucionais com a auto-estima é o designado paradoxo da auto-estima nos grupos estigmatizados. De acordo com as teorias da auto-estima, a apreciação percebida em relação aos grupos de pertença é um dos factores primários para o desenvolvimento da auto-estima. Neste sentido, era de esperar que os indivíduos pertencentes a grupos estigmatizados (grupos percebidos como possuindo características desvalorizadas em determinados contextos) revelassem uma auto-estima mais baixa. No entanto, a investigação nem sempre tem sustentado tal suposição (Weiner & Graham, 1999). Por exemplo, apesar do desempenho escolar estar associado, em geral, à auto-estima, têm-se verificado em vários estudos conduzidos nos EUA que esta associação é mais fraca na população afro-americana (Van Laar, 2000). Uma das possíveis explicações para este aparente paradoxo assenta no modelo das atribuições do tipo externo (Van Laar, 2000). De acordo com esta perspectiva as pessoas de grupos estigmatizados, conscientes das barreiras estruturais existentes, vão desenvolvendo atribuições de tipo externo para as dificuldades que encontram, por exemplo, os preconceitos raciais dos grupos dominantes. Assim, o processo de atribuição do fracasso a factores externos funciona, para estes grupos, como um mecanismo de defesa da auto-estima.

### **3.4.2 – Atribuições causais e perspectiva temporal**

De uma forma genérica, encontra-se em diversas teorias da motivação e da personalidade, a assumpção de uma dinâmica interactiva das crenças pessoais de causalidade com componentes da perspectiva temporal de futuro. Tal como referido anteriormente, a teoria de Weiner (1986) estabelece uma ligação entre a análise causal associada a acontecimentos passados, as emoções e as expectativas de acontecimentos futuros. No entanto, outras teorias pressupõem igualmente uma ligação entre as crenças pessoais e componentes da perspectiva temporal, por exemplo, de acordo com a teoria sócio-cognitiva proposta por Bandura (2000), é com base na capacidade de antecipar o futuro que se criam as expectativas das consequências comportamentais que em articulação com as crenças de auto-eficácia regulam o comportamento humano. Também na formulação de Dweck (1999) sobre as teorias implícitas da inteligência se pressupõe

uma relação entre as crenças individuais sobre a inteligência e a formulação e definição de objectivos comportamentais.

De uma forma mais específica, alguns autores dentro do campo de investigação da perspectiva temporal têm feito notar a estreita ligação entre as atribuições e a perspectiva temporal de futuro. Tal como referido anteriormente (cf. capítulo 2), alguns autores consideram o construto de orientação temporal para o futuro como integrando também uma dimensão atribucional. Trommsdorff (1983), por exemplo, considera a causalidade antecipada dos acontecimentos futuros como uma das dimensões cognitivas da orientação para o futuro. De igual modo, Nurmi (1991) sugere no modelo sobre o desenvolvimento da orientação para o futuro uma relação entre a orientação para o futuro e os conceitos atribucionais. Tal como descrito no capítulo 2, este modelo comporta três grandes estádios ou processos: a motivação, o planeamento e a avaliação. De acordo com Nurmi (1991), o terceiro processo, a avaliação diz respeito ao grau em que as pessoas sentem que são capazes de influenciar e ter poder sobre o seu futuro, assim, a avaliação enquanto processo prospectivo baseia-se fundamentalmente nas atribuições causais. Embora as atribuições causais no modelo de Weiner (1986) se refiram sobretudo à avaliação das consequências dos acontecimentos passados, Nurmi considera que as atribuições também são utilizadas para pensar sobre o futuro e têm consequências igualmente motivacionais; por exemplo, a atribuição de sucesso futuro a causas internas e controláveis pode gerar sentimentos de optimismo, pelo contrário, a atribuição de fracasso futuro a causas incontroláveis pode estar na base do pessimismo em relação ao futuro. Neste sistema interactivo, a avaliação das possibilidades futuras é, assim, influenciada pelas tendências atribucionais que, por sua vez, influenciam o interesse por determinada actividade e o estabelecimento de objectivos.

A concepção de que os indivíduos com diferentes crenças atribucionais têm perspectivas distintas de encarar o futuro tem motivado alguns trabalhos empíricos. Numa das primeiras investigações sobre esta temática, Thayer e colaboradores (1975) analisaram as relações entre o *locus* de controlo, avaliado a partir de escala construída com base na

escala de Rotter (1966), e a perspectiva temporal, avaliada pelo «*Temporal Experience Questionnaire*» (Wessman, 1973).

Os resultados revelaram diferenças significativas na forma como os participantes utilizavam e experienciavam o tempo em função do *locus* de controlo interno ou externo. Os estudantes com resultados mais elevados no *locus* de controlo externo registaram resultados mais baixos nas escalas temporais relacionadas com a noção de continuidade temporal ( $r=-.39$ ), com a eficácia de utilização do tempo ( $r=-.30$ ) e mais elevados nos índices de inconsistência e de falta de controlo temporal ( $r=.29$  e  $r=.23$ , respectivamente). Thayer e colaboradores (1975) consideram que estes resultados mostram como a externalidade se pode revelar um ciclo vicioso, ou seja, quanto menos uma pessoa pensa que pode controlar o seu destino pelo seu próprio esforço, menos passos efectivos e eficazes toma para maximizar e regular os acontecimentos que poderiam conduzir a um maior controlo pessoal. Quanto mais o indivíduo estabelece objectivos inconsistentes e transitórios, se sente pressionado pelo tempo e tem uma ineficaz utilização do tempo, mais provavelmente terá dificuldades em obter resultados positivos em termos de controlo pessoal.

Wolf e Savickas (1985) testaram, de igual modo, as relações entre as atribuições e a perspectiva temporal. Como índices para a avaliação da perspectiva temporal foram consideradas as variáveis de continuidade, utilização do tempo, o optimismo e o pessimismo; para a avaliação das atribuições, consideraram-se as atribuições de sucesso e de fracasso relacionadas com factores internos (aptidões e esforço) e com factores externos (sorte e dificuldade da tarefa). A análise dos resultados obtidos por cerca de 200 estudantes americanos do ensino secundário, revelaram uma associação positiva entre as duas ordens de variáveis, com efeito, a análise canónica realizada permitiu a extracção de uma raiz, explicativa de cerca de 25% da variância, que associou os índices da perspectiva temporal com os índices atribucionais. Um dos pólos da raiz era caracterizado por pesos positivos nas variáveis de optimismo, continuidade, utilização do tempo e as atribuições internas. O outro pólo era caracterizado por pesos negativos associados ao pessimismo, às atribuições relacionadas com o contexto e com a sorte e,

ainda, com o fracasso interno associado às aptidões. A análise de resultados tendo em atenção as dimensões atribucionais (*locus* de causalidade e estabilidade) revelou uma relação significativa entre o *locus* de causalidade e os índices de perspectiva temporal, já os resultados obtidos para a dimensão de estabilidade foram considerados não significativos.

Para a interpretação das relações importantes verificadas entre as duas ordens de variáveis, perspectiva temporal e atribuições, Wolf e Savickas (1983) sugerem algumas hipóteses. De acordo com estes autores, o pessimismo em relação ao futuro, revelado por alguns estudantes, pode estar na base da negação da sua responsabilidade em relação às consequências desse futuro. Se um estudante espera muitos fracassos e poucos sucessos, então é auto-protector estar mais inclinado para culpar os outros, as circunstâncias ou o destino. Pelo contrário, se uma pessoa espera muitos sucessos e poucos fracassos, então é auto-protector estar mais propenso à utilização das atribuições baseadas nas capacidades e no esforço.

### 3.5 – Investigação sobre as atribuições causais na psicologia das carreiras

Apesar de existirem várias referências na literatura vocacional à importância dos sentimentos de controlo pessoal para o desenvolvimento do plano de carreira, a integração desta componente num modelo teórico surgiu apenas no modelo de Super (1983; 1990) sobre a maturidade na carreira. Já no *Career Pattern Study*, Super e Overstreet (1960) identificavam o sentido de responsabilidade como uma das componentes da maturidade na carreira, posteriormente Super referia-se a esta dimensão como o sentido de autonomia e equiparava-o à noção de *locus* de controlo (Super, 1983). Segundo Super (1983) o planeamento só é possível se a pessoa acreditar que exerce ou tem algum poder sobre a sua carreira, assim, o sentimento de autonomia é considerado como uma das componentes primárias das atitudes em relação à carreira.

No âmbito da psicologia vocacional a investigação tem abordado com alguma frequência esta temática, embora de forma pouco sistemática. Incidindo sobretudo no conceito de *locus* de controlo, vários estudos têm explorado os aspectos relacionados com a sua

influência nos processos de indecisão vocacional e mais recentemente na maturidade vocacional. A investigação tendo por base os modelos atribucionais tem sido mais reduzida. Recentemente Luzzo e colaboradores (1998) apresentaram um modelo atribucional relacionado com a tomada de decisão na carreira, colmatando de alguma forma a lacuna existente sobre esta temática na psicologia das carreiras.

### 3.5.1 – *Locus* de controlo e desenvolvimento de carreira

Do conjunto de trabalhos realizados sobre o conceito de *locus* de controlo destacam-se alguns estudos abordando aspectos relacionados como os processos de indecisão vocacional e com a maturidade vocacional.

Numa pesquisa conduzida por Taylor (1982), o *locus* de controlo, avaliado com base na escala de Rotter (1966), foi uma das variáveis consideradas para análise da indecisão vocacional em estudantes universitários. Os resultados obtidos numa amostra de cerca de 200 estudantes americanos revelaram uma correlação significativa entre a indecisão vocacional e o *locus* de controlo de tipo externo. Segundo Taylor (1982), os resultados sugerem que a percepção da carreira como determinada sobretudo pela sorte ou destino pode estar na base do alheamento em relação a actividades de exploração e de planeamento (consideradas por estes jovens como uma perda tempo e de energia) e consequentemente contribuem para a indecisão na carreira. Os resultados do estudo mostram, também, segundo a autora, a importância da utilização de variáveis de diferenças individuais para a compreensão do fenómeno da indecisão vocacional, assim como, para a concepção de estratégias de intervenção vocacional.

A ideia de que a indecisão na carreira é um problema complexo e multidimensional esteve, de igual modo, na base do trabalho conduzido por Fuqua, Blum e Hartman (1988) sobre o diagnóstico diferencial da indecisão na carreira, tomando como uma das variáveis critério o *locus* de controlo. O estudo incidiu numa amostra de 155 estudantes americanos do ensino secundário. A análise de «clusters» realizada permitiu a determinação de quatro «clusters» com índices diferenciados em relação às variáveis consideradas no estudo, nomeadamente em relação ao *locus* de controlo e à ansiedade.

Os resultados confirmaram a existência de diferentes tipos de indecisão e, como tal, a necessidade de intervenções vocacionais diferenciadas de acordo com a etiologia revelada pelos sujeitos.

Trice, Haire e Elliott (1989) elaboraram uma das poucas escalas de *locus* de controlo relacionada com a carreira, a «*Career Locus of Control Scale*» (CLCS). Baseada na escala de Rotter (1966), esta escala apresenta 18 frases com situações específicas de âmbito vocacional. Exemplos das frases são «Conseguir um bom emprego é basicamente uma questão de estar no lugar certo no momento certo» ou «As notas escolares são importantes para conseguir um emprego». Os resultados obtidos com a aplicação da escala revelaram índices adequados de consistência interna, variando entre 0.84 e 0.89 para a amostra masculina e para a feminina, respectivamente. De igual modo, os índices de correlação com outros instrumentos de avaliação do «*locus*» de controlo, nomeadamente com a escala de Rotter (1966), foram considerados positivos e significativos. Os estudos de âmbito vocacional mostraram, entre outros aspectos, uma associação positiva entre a internalidade e a participação dos estudantes em actividades de orientação escolar.

Lokan, Boss e Patsula (1982) testaram as relações entre a maturidade vocacional e o *locus* de controlo numa amostra de 705 estudantes canadianos dos 9º e 11º anos de escolaridade. Baseando a análise estatística em procedimentos de análise multivariada da variância, os autores avaliaram os efeitos do *locus* de controlo, variável independente, na maturidade vocacional, considerada como variável dependente. Para o efeito, os autores seleccionaram dois grupos de estudantes com resultados extremos, os resultados mais elevados e mais baixos em internalidade. A análise multivariada efectuada com base nestes grupos, mostrou a existência de efeitos significativos e importantes do *locus* de controlo na maturidade vocacional. O estudo dos efeitos diferenciados por dimensões da maturidade vocacional revelou, ainda, efeitos mais importantes do *locus* de controlo nas dimensões atitudinais de planeamento e exploração da carreira. De acordo com estes autores, os resultados mostraram que, efectivamente, os estudantes com uma noção de

controle interno possuíam atitudes mais favoráveis em relação à carreira, sustentando as suas hipóteses iniciais sobre a associação entre as duas ordens de variáveis.

### 3.5.2 – Atribuições causais e a maturidade na carreira

Tomando como referência a teoria atribucional de Weiner (1986), Luzzo e Jenkins-Smith (1998) propuseram recentemente um modelo sobre as atribuições associadas à tomada de decisão na carreira. Estes autores partem do pressuposto de que, tal como para outras situações, os indivíduos também constroem explicações causais para as situações de natureza vocacional. Deste modo, ao reflectirem sobre as suas experiências de carreira desenvolvem um estilo atribucional relacionado com a tomada de decisão na carreira, podendo este estilo atribucional ser caracterizado como sendo optimista (definido por atribuições internas, controláveis e instáveis) ou pessimista (definido por atribuições externas, não controláveis e estáveis).

Para a avaliação do estilo atribucional associado à tomada de decisões na carreira, os autores conceberam uma escala designada por «*Assessment of Attributions for Career Decision-Making*» (AACDM). A escala é composta por nove itens, três para cada dimensão referida no modelo de Weiner (1986), causalidade, controlabilidade e estabilidade. Dois itens são formulados num sentido positivo e um em sentido contrário, por exemplo, para a dimensão de causalidade o item «as minhas decisões de carreira são tomadas por outras pessoas» avalia a causalidade de tipo externo, já o item «se as minhas decisões conduzirem ao sucesso será por causa das minhas competências e aptidões» relaciona-se com a causalidade de tipo interno. O item «tenho controlo sobre as decisões que tomo sobre a minha carreira» refere-se à percepção de controlo pessoal sobre as decisões, o item «tenho muito pouco controlo sobre as forças que controlam as minhas decisões de carreira» representa o pólo oposto em relação à controlabilidade percebida. Para a dimensão de estabilidade, o item «as decisões que tenho tomado recentemente são do mesmo tipo das decisões que tomei no passado» pretende estimar a percepção de estabilidade das decisões na carreira, sendo o item «as decisões de carreira mudam frequentemente com o tempo» representativo da percepção de instabilidade.

Os resultados da aplicação da escala a cerca de 180 estudantes universitários americanos revelaram coeficientes alfa satisfatórios (oscilando entre 0.66 para a subescala de estabilidade, 0.79 para a subescala de controlabilidade e 0.83 para a subescala de causalidade). Os estudos de validade mostraram correlações significativas com outros instrumentos de avaliação de atribuições, nomeadamente com a escala CLCS (Trice, Haire & Elliott, 1989) e com o AQS (Seligman & Peterson, 1984). A análise das relações entre os resultados da AACDM e outros índices vocacionais permitiu constatar relações significativas entre os resultados da escala e as actividades de exploração, tanto do meio envolvente como do «self», assim como com o grau de decisão na carreira. O estilo atribucional optimista em relação à tomada de decisão na carreira (atribuições internas, controláveis e instáveis) registou correlações positivas quer com o empenho na exploração da carreira quer com a tomada de decisão na carreira.

Noutro estudo conduzido por Powell e Luzzo (1998) com uma amostra de 253 estudantes americanos do ensino secundário, os autores analisaram as relações entre os índices atribucionais obtidos com a AACDM e a maturidade na carreira. Os resultados revelaram relações positivas e significativas entre as três subescalas da AACDM (causalidade, controlabilidade e estabilidade) e as atitudes em relação à carreira. Apesar de significativas, as correlações, como notam os autores, foram de fraca magnitude (oscilando entre 0.17 e 0.21), colocando a questão sobre a relevância dos resultados encontrados e a necessidade de novas investigações neste domínio.

A revisão de literatura sobre as crenças atribucionais no âmbito da psicologia vocacional mostra que apesar de se registarem vários estudos sobre o conceito de *locus de controlo*, o tema dos estilos atribucionais tem sido relegado para um plano secundário, registando-se ainda poucos trabalhos nesta área. A introdução recentemente de novos instrumentos para a avaliação das atribuições em relação à carreira (Luzzo & Jenkins-Smith, 1998), abre, no entanto, perspectivas para o desenvolvimento da investigação neste campo.

## CAPÍTULO 4

### A AUTO-ESTIMA

Considerada pela generalidade dos autores como uma das dimensões mais importantes do sistema do *self*, a auto-estima é, frequentemente, definida como a componente avaliativa e valorativa do auto-conceito. A relevância da auto-estima para a compreensão do comportamento e desenvolvimento pessoal faz desta dimensão uma das mais investigadas nas mais variadas áreas da psicologia (Harter, 1983; Rosenberg 1986). Segundo Bariaud e Bourcet (1994), o aliciente no estudo da auto-estima reside no facto de esta ser uma «cognição quente», na medida em que é uma combinação complexa de cognições e afectos, colocando em relevo a dinâmica da ligação entre estes dois domínios do funcionamento psicológico (Bariaud & Bourcet, 1994, p. 272 ).

De modo a enquadrar o estudo da auto-estima e a sua importância na adolescência, nomeadamente para o desenvolvimento das atitudes de planeamento e de exploração da carreira, serão abordados nos primeiros pontos deste capítulo algumas das concepções teóricas sobre a natureza e evolução da auto-estima, assim como algumas das dificuldades associadas ao seu estudo. Os dois últimos pontos têm como objectivo a revisão de estudos realizados envolvendo a auto-estima e outras variáveis consideradas relevantes para o presente estudo.

#### 4.1 – Enquadramento geral e definições

As noções de auto-conceito e de auto-estima têm suscitado, ao longo dos anos, um elevado número de estudos e publicações nos mais variados campos da psicologia (Rosenberg, 1986), reflectindo a importância destas dimensões psicológicas na investigação do comportamento e desenvolvimento humano. O auto-conceito é considerado como uma estrutura dinâmica e interpretativa que liga um vasto conjunto de processos intrapessoais, como o processamento de informação, a regulação do afecto e a motivação, e uma larga variedade de processos interpessoais, incluindo a percepção social, a comparação e a interacção social (Markus & Cross, 1990; Markus & Wurf, 1987).

As primeiras tentativas para estudar, de forma sistemática, o auto-conceito surgem com as primeiras concepções da psicologia experimental de natureza introspectiva. Historicamente, foi James (1890/1950) quem dentro do campo da psicologia científica formulou as primeiras integrações teóricas sobre o auto-conceito e a auto-estima.

Para James (1890/1950) o *self*, ou «eu psicológico», compreende todos os atributos que o indivíduo possa referir como fazendo parte de si próprio, desde o seu corpo, aptidões, até às suas posses, casa, família, etc. Este *self* global, subdivide-se em duas facetas diferenciadas: uma em que o *self* é definido como «conhecedor» («*Knower*»), é o autor do conhecimento e tem uma função essencialmente executiva, sendo designado por «*I*» (Eu); o outro aspecto do *self* global é conhecido como o «*Me*» (Mim) e é representado por um agregado de coisas objectivamente conhecidas. Cada um destes aspectos não pode existir um sem o outro, pois é impossível consciência sem conteúdo ou conteúdo sem consciência.

Segundo James (1890/1950), podem distinguir-se três áreas do *self* enquanto objecto do conhecimento: a) o *self* material, que se reporta aos aspectos materiais com os quais a pessoa se identifica, para além do seu próprio corpo, integram esta zona do *self* todos os objectos e posses que o indivíduo possui; b) o *self* social, nesta classificação, o autor,

pretende captar a consciência que o indivíduo tem da forma como os outros o vêem, de acordo com os vários papéis que desempenha, uma pessoa tem vários *selves* sociais; c) por último, o *self* espiritual corresponde ao reconhecimento individual de pensamentos e sentimentos privados, representando o que o indivíduo tem de subjectivo, é a área das emoções e dos desejos.

A definição de auto-estima, sugerida por James, é também de referência obrigatória na abordagem deste tema, não só por ser a primeira a ser formulada mas também pela simplicidade e clarividência demonstrada. Recorrendo a uma fórmula, James (1890/1950, p. 310) define a auto-estima como a razão entre o sucesso e as aspirações pessoais.

$$\text{Auto-estima} = \frac{\text{Sucesso Pessoal}}{\text{Aspirações Pessoais}}$$

De acordo com esta fórmula, o grau de alcance daquilo que o indivíduo pretende determina a sua auto-estima nessa esfera particular de experiência. A auto-estima pode aumentar quer pelo incremento do numerador (o sucesso alcançado) quer pelo decréscimo do denominador (as aspirações do indivíduo). Nesta perspectiva, a pessoa é vista como um ser activo, na medida em que pode escolher objectivos, assim como se empenha em tentar alcançá-los.

Outro aspecto relevante sugerido por James (1890/1950) é o reconhecimento na auto-estima de uma dimensão de ordem geral, assim como de dimensões mais específicas. Segundo este autor, existem flutuações na auto-estima dependendo dos acontecimentos diários. Há, no entanto, uma «tonalidade» média (*average «tone»*) que a pessoa desenvolve ao longo da vida e que funciona como se fosse um nível de descanso a que se tem tendência a voltar após as flutuações ocasionais.

O interesse pelo estudo do auto-conceito era evidente no início do século XX, no entanto, com o desenvolvimento e apogeu das teorias behavioristas, as referências ao *self* e à mente afastaram-se da terminologia e preocupações da psicologia (Harter, 1983;

Rosenberg, 1989): Do ponto de vista behaviorista, o auto-conceito tem uma aura de misticismo, assemelhando-se de alguma forma ao conceito de alma, «não se pode tocar no auto-conceito, nem existe nenhuma definição adequada que o apresente como um constructo hipotético» (Epstein, 1973, pg. 404). Em termos históricos verifica-se, assim, um lapso de tempo em que foram poucos os autores a debruçarem-se sobre este tema.

A importância do auto-conceito para a explicação do comportamento só foi reafirmada durante a década de 50, altura em que se verificou uma influência crescente na ciência psicológica das teorias humanistas e fenomenológicas. Rejeitando a visão determinista dos behavioristas, as correntes humanistas realçavam a importância da experiência pessoal e o que essa experiência poderia significar para o indivíduo. A sua tese principal era a de que o comportamento não é apenas influenciado pelas experiências passadas mas também pelos significados pessoais que cada pessoa atribui às percepções dessas experiências. De entre os vários autores destas correntes teóricas, destaca-se Carl Rogers, que assumiu como noção central da sua teoria a noção do auto-conceito. Para Rogers (1951), o auto-conceito inclui todas as características de que o indivíduo tem consciência e sobre as quais crê exercer controlo, sendo o *self* definido como um organizador, um padrão conceptual de percepções. A noção de auto-estima assume, de igual modo, particular importância na teoria de Rogers, sendo considerada como um índice primário da saúde mental.

Do mesmo modo que a evolução se fazia sentir em diferentes campos da psicologia, desde a psicologia do desenvolvimento à psicoterapia e psicologia da personalidade, registaram-se também na psicologia vocacional avanços significativos na década de 50, onde de igual forma, as noções de auto-conceito impulsionaram a elaboração de novos quadros conceptuais. Esta evolução deve-se sobretudo à introdução da teoria de Super (1957) que apresentou o desenvolvimento de carreira de um indivíduo, precisamente como o desenvolvimento e tentativa de implementação do seu auto-conceito vocacional. Neste contexto, o auto-conceito passa a desempenhar um papel fulcral para a evolução na carreira e se, até então, o seu estudo estava arredado das preocupações da psicologia

vocacional, torna-se num dos aspectos mais importantes para compreensão da forma como se evolui na carreira.

Ao constatar as ambiguidades e a falta de rigor conceptual nas formulações teóricas existentes sobre o auto-conceito, Super e colaboradores, editaram em 1963, uma obra cujo objectivo era o de analisar e clarificar diversas noções geralmente associadas ao auto-conceito (Super, 1963). De entre, as várias precisões teóricas, uma de especial importância assume a distinção entre auto-conceito e sistema de auto-conceitos. De facto, segundo este autor, é incorrecto falar em auto-conceito no singular, uma vez «que uma pessoa não pode atribuir significados a si própria no vácuo, o conceito de si próprio é geralmente um quadro de si num papel, numa situação, numa posição, desempenhando um conjunto de funções ou numa rede de relações» (Super 1963, p. 18). Por sistema de auto-conceitos entende-se, assim, o conjunto dos auto-conceitos ou quadros que a pessoa tem de si própria em diferentes tipos de papéis e de situações.

Super (1963) propôs, ainda, a estruturação de diversas noções, introduzindo a distinção entre dimensões do auto-conceito, definidas como os atributos do auto-conceito ou traços de personalidade, e as metadimensões do auto-conceito, referentes estas às características destes traços. O autor sugere a existência de três tipos de metadimensões, as que se referem à tonalidade de sentimentos, as relacionadas com a estrutura do *self* e as referentes à adequação percebida dos traços do *self*. É sugerida ainda a subdivisão em duas classes, consoante a metadimensão se refere a um auto-conceito particular ou ao sistema de auto-conceitos na sua globalidade. Entre as metadimensões associadas aos auto-conceitos, Super aponta a auto-estima como uma das mais importantes, definindo-a como a auto-avaliação em relação ao *self*, como a sua tonalidade afectiva.

A realização de trabalhos sobre as noções associadas ao *self* permitiu um interesse crescente pela auto-estima, considerada pela generalidade dos autores como a característica fundamental do auto-conceito (Epstein, 1973). Apesar da proposta de distinção entre auto-estima e auto-conceito, realizada por diversos autores, entre os

quais Super (1963), é frequente encontrar na literatura alguma confusão na forma como é utilizado um e o outro termo.

Se para alguns autores esta distinção não é clara, nem conceptualmente, nem empiricamente; para outros a distinção pode e deve ser feita. Neste contexto é cada vez mais consensual considerar a auto-estima como um aspecto específico do auto-conceito onde o carácter avaliativo é primordial, sendo o auto-conceito entendido mais como uma noção geral do *self*, onde se definem auto-descrições sem implicação de julgamentos (Flemming e Courtney, 1984).

Dois dos autores que se destacaram pelo seu contributo para o desenvolvimento do estudo experimental da auto-estima, Coopersmith (1981) e Rosenberg (1986) definem a auto-estima como uma atitude em relação ao *self*. Para Coopersmith (1981), a auto-estima refere-se «à avaliação que a pessoa faz e usualmente mantém em relação a si própria e reflecte uma atitude de aprovação ou desaprovação, indicando a extensão em que o indivíduo acredita em si próprio como capaz, significativo e com valor. Em resumo, a auto-estima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo mantém.» (p. 6).

Rosenberg (1986) define a auto-estima de forma semelhante, referindo-se a esta como uma atitude positiva ou negativa em relação ao *self*, «envolvendo sentimentos de auto-aprovação, auto-respeito e auto-valorização» (p. 120).

Estas definições sugerem, em comum, como características fundamentais da auto-estima os julgamentos de valorização pessoal, colocando em relevo a dinâmica cognitivo-afectiva na base da auto-estima. Tal como Leary e colaboradores referem «as pessoas não *pensam* simplesmente bem ou mal acerca de si próprias, as pessoas *sentem-se* bem ou mal consigo próprias». Ao contrário das «frias» crenças sobre o *self*, a auto-estima é, assim, essencialmente afectiva (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995, p. 89).

A necessidade de auto-estima tem sido apontada como um dos motivos mais importantes do ser humano (Leary, 1999; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel, 2004). Esta necessidade básica de valorização pessoal tem sido explicada como tendo diversas funções, como seja a estabilidade entre *selves*, o desenvolvimento da confiança para o alcance de objectivos, a monitorização do grau de aceitação pessoal e protecção da rejeição ou exclusão social (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995) ou, ainda, a protecção contra os efeitos das emoções negativas, nomeadamente da ansiedade existencial provocada pela contemplação da fragilidade e vulnerabilidade da vida (Pyszczynski e outros, 2004).

Independentemente das diferentes explicações avançadas quanto às funções específicas da necessidade básica de auto-estima, a generalidade dos autores reconhece que a auto-estima está, em geral, associada a um conjunto vasto de atributos considerados positivos para o bem-estar psicológico e a adaptação social (Heatherton & Wyland, 2003):

#### 4.2 – Factores de base na formação da auto-estima

De um modo geral, considera-se a auto-estima como compreendendo dois processos psicológicos complementares, a auto-avaliação e a auto-valorização; sendo estes dois processos igualmente importantes na definição da auto-estima (Burns, 1979; Harter, 1983). A auto-avaliação fundamenta-se essencialmente em comparações com determinados padrões, já a auto-valorização implica a consciência de se sentir competente de uma forma intrínseca. Nesta medida a componente auto-valorativa torna-se de difícil acesso, sendo a dimensão auto-avaliativa mais facilmente operacionável e consequentemente a mais estudada (Burns, 1986).

Enquanto auto-avaliação, a auto-estima implica a produção de julgamentos conscientes sobre a significância e importância que a pessoa atribui a si própria. Na base de todos os processos avaliativos encontra-se a comparação ou confronto do objecto de avaliação com determinados critérios e padrões, no caso da auto-avaliação são considerados diversos pontos de referência; através dos quais os acontecimentos sociais e a experiência são incorporados nas auto-apreciações (Burns, 1979; Rosenberg, 1990;

Wells, 2001). Dos pontos de referência mais relevantes destacam-se: a interiorização dos julgamentos sociais; as comparações sociais; a comparação entre a auto-imagem, tal como é conhecida, e a imagem idealizada, ou seja a comparação da pessoa que se é com a pessoa que se gostaria de ser; e ainda a avaliação que o indivíduo faz do seu relativo sucesso ou fracasso no desempenho de actividades.

O primeiro ponto de referência, a interiorização de julgamentos sociais, assume que a auto-avaliação é determinada pelas crenças individuais que a pessoa tem sobre a forma como os outros o avaliam. Cooley, entre outros, chamou a atenção para a influência dos julgamentos dos outros significativos para o desenvolvimento do auto-conceito e consequentemente para todo o processo de socialização (Cooley, 1904 em Bednar, Wells, & Peterson, 1989). Com base na forma como os outros nos definem e através do processo, designado por Cooley, de *looking glass*, os indivíduos aprendem a definir-se a si próprios, como se se tratasse de uma imagem reflectida num espelho. Contudo, este processo de apreciações reflectidas não é um processo mecânico de interiorização automática dos julgamentos dos outros. Pelo contrário, parece ser um processo dinâmico (Wells, 2001), baseado nas interpretações e na selectividade do receptor, assim como, na importância e credibilidade atribuídas às fontes de avaliação.

No processo de socialização, os pais são naturalmente as primeiras pessoas significativas com as quais a criança estabelece relações afectivas, básicas para o desenvolvimento da auto-estima. Vários trabalhos têm confirmado que o apoio parental (definido pela ajuda que os pais prestam aos filhos, o afecto que demonstram, o tempo que passam juntos, as interações e actividades que realizam em conjunto, ou o grau de aprovação que os pais manifestam) está ligado positivamente à auto-estima que se desenvolve nos filhos (Bariaud & Bourcet, 1994; Demo, 2001).

Para além da influência dos pais e das relações precoces na formação e desenvolvimento da auto-estima, outras investigações têm colocado em evidência a relação positiva entre a auto-estima e o apoio dos pares, sobretudo durante a fase da adolescência (Demo 2001; Harter, 1983, 1999).

A forma como as pessoas percebem a sua aceitação social está na base da recente teoria sobre a formação e funções da auto-estima proposta por Leary e colaboradores (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995). De acordo com a teoria sociométrica («*sociometer theory*»), a auto-estima reflecte o sistema psicológico que monitoriza as interacções e relações dos indivíduos com as outras pessoas (Leary, 1999; 2002). A auto-estima funciona, deste modo, como um indicador subjectivo do grau de aceitação e valorização social. Esta concepção da auto-estima permite, segundo estes autores, perceber, por exemplo, porque as pessoas com baixa auto-estima se preocupam mais com as suas relações sociais e com a forma como os outros os avaliam do que as pessoas com uma auto-estima elevada.

Um outro aspecto considerado na produção de julgamentos de auto-avaliação toma como ponto de referência a comparação social (Osborne, 1996; Rosenberg, 1990; Wells, 2001). É através da comparação com as outras pessoas que se adquirem os padrões de referência externos, essenciais para decidir o que é normal ou anormal, o que é bom ou mau. As capacidades ou méritos pessoais não têm um valor absoluto, o seu valor vai sendo percebido pelo processo de comparação com os outros. Tal como noutras áreas de auto-avaliação, este processo de comparação social é um processo dinâmico, onde estão envolvidos diversos aspectos, como a importância atribuída aos outros, assim como o interesse e a motivação para as tarefas passíveis de comparação.

De acordo com Marsh e Hau (2004), as comparações sociais não são, contudo, suficientes para explicar as auto-apreciações. No modelo designado de «quadro de referência interno / externo» proposto por estes autores, o auto-conceito num domínio particular é formado em relação a dois processos comparativos ou a dois quadros de referência: (1) uma referência de tipo externo ou normativo que consiste na comparação social típica e (2) uma referência interna, de tipo *ipsativo*, em que o indivíduo compara o seu próprio desempenho num domínio particular com o seu desempenho noutra domínio. Este modelo permite, de acordo com os autores, compreender alguns resultados paradoxais encontrados em estudos em que, por exemplo, os auto-conceitos verbais e

matemáticos apresentam correlações praticamente nulas entre si, mesmo apesar das correspondentes áreas de desempenho serem substancialmente correlacionadas.

Uma terceira fonte de auto-estima considerada por vários autores envolve a comparação entre o *self* real e o *self* desejado. Segundo Rogers (1951), a discrepância entre o *self* real e o *self* desejado é um aspecto fundamental para caracterizar a auto-estima individual e pode ser tomado como um índice primário do desajustamento emocional.

Retomando estas perspectivas, Higgins (1987) propôs a «teoria sobre a discrepância dos *selves*» ou «*self-discrepancy theory*». De acordo com este autor, distinguem-se três tipos de *selves*: a) o *self* actual, referente à representação dos atributos que a pessoa pensa que possui; b) o *self* ideal, representando as características que em fantasia a pessoa gostaria de possuir como uma concepção ideal; c) e o *self* conveniente, representando as características que a pessoa razoavelmente espera alcançar.

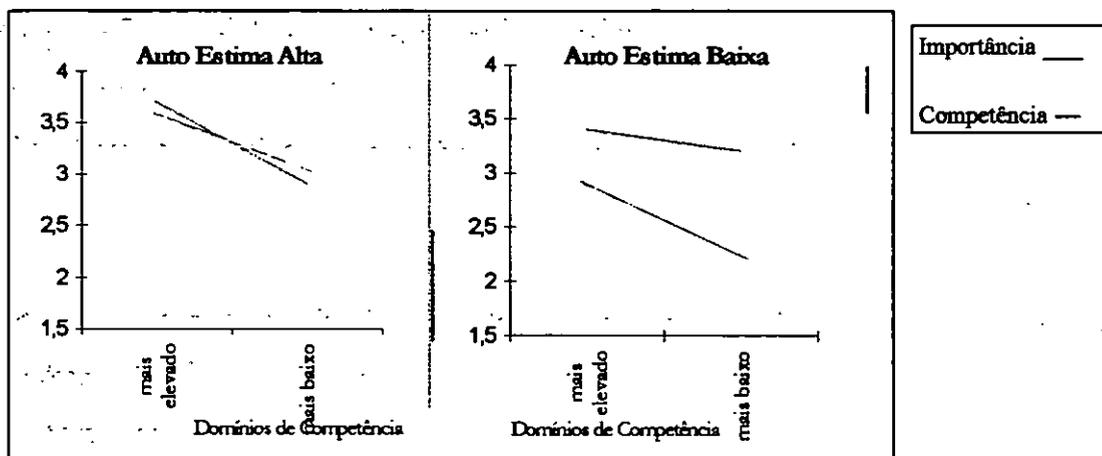
Para além da distinção entre os domínios do *self*, Higgins discrimina, também, os pontos de vista que se podem adoptar sobre o *self*: o ponto de vista adoptado pode ser o pessoal ou pode ser o de uma outra pessoa significativa (por exemplo, da mãe, pai, irmãos, etc.). A combinação dos domínios do *self* com os pontos de vista adoptados permite a consideração de seis tipos de base de representação do *self*. Os dois primeiros tipos, *self* actual/perspectiva pessoal e *self* actual/perspectiva de outros, constituem o que tipicamente se considera como o auto-conceito. As outras quatro combinações formam os auto-padrões que a pessoa segue ou aspira. Segundo Higgins as pessoas estão motivadas para alcançar uma condição em que o seu auto-conceito encaixe nos seus auto-padrões mais relevantes. A discrepância entre os diferentes tipos de representação do *self* tem várias implicações emocionais, sendo a discrepância entre o auto-conceito actual e os auto-padrões uma das causas mais importantes da baixa auto-estima (Higgins, 1987).

Na teoria proposta por Markus e Nurius (1986) a comparação, entre *selves*, é também determinante para explicar o comportamento e motivação humana. Estes autores sugerem, para além de um *self* actual, a existência de vários *selves* possíveis. Estes *selves* possíveis, derivados de representações do *self* no passado, incluem representações do *self* no futuro, ou seja, as ideias do indivíduo sobre aquilo em que ele gostaria de se tornar. Os *selves* possíveis são, de acordo com esta perspectiva, as componentes cognitivas da esperança, dos objectivos, dos medos e ameaças. Os possíveis *selves* funcionam, ainda, como incentivos para o comportamento futuro e permitem um contexto avaliativo e interpretativo para a presente forma de ver o *self*.

Para a auto-avaliação do fracasso ou sucesso relativo, quarto aspecto considerado como estando na base do desenvolvimento da auto-estima, torna-se necessário a referência a um padrão de competência. Esta auto-avaliação envolve, não o julgamento de que o que a pessoa faz é bem feito, mas sim o julgamento de que a pessoa é boa naquilo que faz (Burns, 1979). A consideração das aspirações do sujeito como ponto de referência para o sucesso já era contemplado na fórmula de James (1890/ 1950) para a determinação da auto-estima e está, actualmente, na base do desenvolvimento de uma linha de pesquisa que pretende averiguar em que medida a importância atribuída a uma actividade determina o grau com que o sucesso ou fracasso afecta a auto-estima na sua globalidade.

Partindo das ideias gerais defendidas por James, Harter (1986) conduziu uma série de estudos com o objectivo de testar a relação entre os julgamentos de competência e a importância atribuída para a predição da auto-estima global. Numa primeira investigação examinou, em crianças do 5º ano de escolaridade, a discrepância que existia entre a importância que atribuíam a determinados domínios e os julgamentos de competência nesses mesmos domínios. Os resultados (Figura 4.1) demonstraram que as crianças ponderavam as suas competências em relação com a importância de sucesso nesse domínio; o produto desta equação pessoal estava na base dos sentimentos gerais de auto-estima.

FIGURA 4.1 – NÍVEIS DE JULGAMENTOS DE COMPETÊNCIA E DE IMPORTÂNCIA EM CRIANÇAS COM AUTO-ESTIMA ALTA E EM CRIANÇAS COM BAIXA AUTO-ESTIMA (FIGURA ADAPTADA) (HARTER, 1986)



Baseando-se nestes primeiros resultados, a autora estudou o processo de manutenção e reforço da auto-estima. A hipótese geral avançada por esta autora estipulava que para a manutenção de sentimentos elevados de auto-estima era necessária a subvalorização de domínios nos quais não se é competente e a valorização dos domínios em que se é competente. Os resultados indicaram que, para o grupo de crianças com auto-estima elevada, os níveis de competência e de importância atribuída eram congruentes, ou seja, os níveis de competência estavam associados a atribuições de importância elevadas enquanto os níveis mais baixos estavam associados a atribuições de importância, também mais baixas. Em contrapartida, nas crianças com baixa auto-estima a discrepância entre os julgamentos de competência e a importância atribuída era grande. Estes dados permitiram a Harter (1986) a conclusão geral de que a aptidão para subvalorizar a importância de áreas nas quais não se é competente está fortemente associada com o sentimento geral de auto-estima.

### 4.3 – Modelos sobre a auto-estima

A dificuldade de estudo de uma dimensão claramente do campo fenomenológico, faz da auto-estima enquanto objecto de estudo da psicologia experimental, um conceito necessariamente complexo e de difícil alcance. O debate em torno da sua natureza, e sobre a validade dos instrumentos concebidos para a estimarem, sugerem um campo de investigação onde a discussão teórica coloca ainda vários problemas por resolver (Harter 1983).

Um dos aspectos nucleares que tem alimentado a polémica entre modelos conceptuais prende-se, precisamente, com a natureza da auto-estima. As questões mais frequentemente formuladas referem-se ao seu carácter uni ou multidimensional, ou seja, será que nos avaliamos a nós próprios de uma forma global, sendo a auto-estima uma característica psicológica única, ou pelo contrário, será esta composta por várias dimensões, com auto-avaliações segmentais, específicas e em diferentes domínios?

James (1890/1950), conforme já referido anteriormente, propunha uma solução de compromisso ao defender a existência de uma auto-estima global, aquilo a que ele designava como um certa tonalidade e que existia independentemente das auto-avaliações específicas realizadas em determinados momentos. A análise das actuais concepções evidencia uma aproximação conceptual, precisamente, a esta primeira reflexão de William James.

Epstein (1973) tentou explicar o funcionamento do auto-conceito propondo a identificação deste como uma teoria do *self*. A teoria do *self*, de acordo com este autor, é uma teoria que os indivíduos vão construindo, de forma involuntária, sobre si próprios e representa uma parte de uma teoria mais vasta que os indivíduos têm em relação a uma gama completa de experiências significativas. Esta teoria tem várias funções, sendo o objectivo principal o de optimização da balança dor/ prazer ao longo da vida. As outras duas funções básicas da teoria do *self*, são a manutenção da auto-estima e a organização dos dados da experiência de modo a ser possível lidar com ela.

Em termos de organização, Epstein (1973) propõe uma estrutura hierárquica de postulados da teoria do *self*, onde a auto-estima ocupa um lugar de topo, como se fosse um postulado de ordem superior, logo seguida, num nível inferior de postulados de segunda ordem.

Com o objectivo de testar um modelo hierárquico que permitisse a explicação da forma como se relacionam os diferentes aspectos da auto-estima, Fleming e Courtney (1984) conduziram uma série de trabalhos experimentais. Os resultados obtidos com a aplicação de uma escala de auto-avaliações em cinco domínios a uma amostra significativa de jovens confirmaram, segundo os autores, a existência de um modelo hierárquico, onde os factores de primeira ordem definem as avaliações de auto-estima nos domínios social, académico, aparência física e auto-estima relacionada com as aptidões atléticas. A extracção de factores de segunda ordem, permitiu a identificação de apenas um factor, que atribuiu coeficientes positivos às cinco variáveis, sugerindo a dimensão de auto-estima global. A esta hierarquização de dimensões da auto-estima os autores designaram de modelo facial de auto-estima.

Tendo como ponto de partida o modelo de Epstein (1973) descrito anteriormente, Harter (1983) aplicou uma escala de auto-avaliações específicas e uma escala global a crianças entre os 8 e os 10 anos de idade. As correlações obtidas entre as quatro dimensões consideradas no estudo e a auto-estima global variaram entre 0,40 e 0,58, sugerindo a existência de relações significativas entre as auto-avaliações específicas e a auto-estima global. No entanto, o facto de estes coeficientes não se apresentarem como muito importantes confirmaram, segundo a autora que as auto-avaliações parcelares não permitiam explicar a auto-estima global na sua generalidade, ou seja, esta não se reduzia às auto-avaliações específicas.

Se em termos teóricos, estas investigações permitem pressupor a existência de uma estrutura hierárquica na auto-estima, é legítima, então, a questão que facilmente decorre desta preposição, ou seja, será que as auto-avaliações parcelares são todas igualmente

importantes para o indivíduo ou será a sua importância variável de acordo com os domínios de avaliação?

Uma direcção tomada por diversos investigadores pressupõe que todas as auto-avaliações contribuem conjuntamente para a formação da auto-estima global. De modo a definirem-se pesos diferenciados entre estes diversos domínios e a sua contribuição relativa para a auto-estima global, é avançada por alguns autores, a hipótese de os coeficientes de correlação encontrados puderem dar uma indicação da amplitude dessa contribuição (Bariaud e Bourcet, 1994). A experiência de Harter (descrita anteriormente) sobre os julgamentos de competência e importância atribuída é um exemplo de trabalhos realizados nesta área, com o objectivo de testarem a importância relativa de diferentes dimensões para a definição da auto-estima global.

Mais recentemente tem-se discutido a hipótese de em diferentes idades, os pesos atribuídos a cada dimensão poderem ser diferentes. Harter (1999) verificou, por exemplo, que o sentimento de atracção física participa fortemente no sentimento de auto-estima na adolescência, mais do que a auto-avaliação noutros domínios, ao contrário do que se verifica nas crianças.

Numa investigação com pressupostos teóricos diferentes, Hoge e McChartney (1984) notaram que não é apenas a saliência individual atribuída a determinada dimensão que é importante para a compreensão de como os elementos da auto-estima são combinados na auto-estima global, sugerindo como igualmente importante a saliência grupal. Com efeito, os resultados da pesquisa conduzida por estes autores mostraram que a saliência grupal, adquirida através do processo de interiorização das normas grupais, exerciam uma forte influência na definição dos domínios específicos que mais contribuíam para a auto-estima global.

A maior parte das concepções teóricas descritas apresenta implicitamente o pressuposto de que as auto-avaliações em domínios específicos influenciam a auto-estima global. Brown, Dutton e Cook (2001) apresentam, no entanto, uma proposta teórica diferente.

De acordo com estes autores, o processo de desenvolvimento da auto-estima é mais do tipo «de cima para baixo» (*«top-down process»*), ou seja, é a auto-estima global que determina a forma como as pessoas avaliam as suas qualidades específicas. Deste modo, referem estes autores, as pessoas que têm uma auto-estima global elevada atribuem a si próprios muitas qualidades positivas, gostam da sua figura física e apreciam os seus talentos.

O debate sobre a natureza da auto-estima torna-se particularmente relevante para a concepção de instrumentos de avaliação, verificando-se, actualmente uma tendência para as diversas abordagens, apesar de metodologicamente distintas, apresentarem soluções de compromisso entre uma abordagem da auto-estima enquanto característica global e ao mesmo tempo dependente do domínio ou contexto específico de auto-avaliação.

Os principais modelos teóricos actuais divergem, no entanto, na terminologia utilizada. Uma primeira perspectiva adopta a terminologia de auto-estima para os aspectos auto-avaliativos e auto-valorativos, tanto gerais como em domínios mais específicos do *self* (Coopersmith, 1981). A segunda perspectiva, define a auto-estima como um factor de carácter geral ou global do auto-conceito, referente a aspectos de auto-avaliação e auto-valorização em termos globais, e adopta a terminologia de auto-conceitos para as auto-apreciações do *self* em domínios particulares da experiência, enquadrando-se nesta perspectiva os modelos conceptuais de, por exemplo, Marsh e Shavelson (1985), e de Harter (1982; 1999).

De acordo com a perspectiva de Coopersmith (1981), a auto-estima pode variar ao longo de diferentes áreas de experiência. O seu modelo conceptual considera quatro domínios diferentes: a auto-estima escolar, a auto-estima familiar, a auto-estima social e as referências gerais ao *self*. Com base nesta formulação desenvolveu um inventário de auto-estima: o *«Self-Esteem Inventory»*, composto precisamente por quatro escalas relacionadas com cada um destes domínios de experiência.

De acordo com a perspectiva de Marsh e Shavelson (1985), a auto-estima é considerada como um factor de carácter geral ou global do auto-conceito, referente a aspectos de auto-avaliação e auto-valorização em termos globais, e adopta a terminologia de auto-conceitos para as auto-apreciações do *self* em domínios particulares da experiência, enquadrando-se nesta perspectiva os modelos conceptuais de, por exemplo, Marsh e Shavelson (1985), e de Harter (1982; 1999).

O modelo de Harter (1982; 1986; 1999), tenta, também, conciliar a perspectiva multidimensional com a concepção de uma auto-valorização de tipo global. Os instrumentos desenvolvidos por esta autora propõem, assim, a avaliação de diferentes aspectos do auto-conceito, significativos em diferentes níveis etários, e a avaliação de aspectos considerados globais da auto-estima. Por exemplo, na adolescência, os aspectos específicos avaliados são as competências escolares, as competências atléticas, a aceitação social, as amizades, as relações românticas, a aparência física e a conduta moral. A auto-estima global é avaliada numa escala separada e refere-se ao grau de aceitação e valorização geral sem referência a contextos particulares. Outro aspecto interessante proposto por Harter (1986; 1999) é a comparação entre a competência percebida em determinado domínio e a importância atribuída a esse domínio particular na base da avaliação do auto-conceito nesse domínio específico.

Marsh (1986; 1990), por seu turno, tem acentuado a natureza multidimensional do auto-conceito. No modelo de tipo hierárquico proposto por Marsh e Shavelson (1985) o topo da estrutura de auto-conceitos é preenchido, também, por um factor de ordem geral, designado por auto-conceito geral ou auto-estima geral, subdividido num segundo nível em três tipos de auto-conceitos: dois auto-conceitos de natureza académica (auto-conceito em relação à matemática e auto-conceito verbal) e um auto-conceito não académico; estes auto-conceitos de segunda ordem subdividem-se, por sua vez, em factores mais específicos de acordo com os domínios particulares de experiência. De acordo com Marsh e colaboradores (Marsh, 1986; Marsh, Parada & Ayotte, 2004) as avaliações das múltiplas facetas dos auto-conceitos são mais úteis como preditores do comportamento do que a consideração de apenas um índice de carácter geral, permitindo uma melhor compreensão da complexidade do *self* em diferentes contextos.

Apesar da tendência verificada nos últimos anos para a consideração de índices específicos das características do *self*, a utilidade dos índices gerais da auto-estima tem sido reafirmada por diversos autores. Dutton e Brown (1997), por exemplo, testaram as relações entre a auto-estima global, as auto-avaliações específicas e as reacções ao sucesso e fracasso. No estudo efectuado, estes autores notaram que independentemente

das expectativas anteriores à tarefa e das atribuições realizadas sobre o desempenho, as pessoas com auto-estima global elevada sentiam-se menos preocupadas quando falhavam, do que as pessoas com uma auto-estima global baixa. Em contrapartida, as auto-avaliações de carácter específico relacionaram-se apenas com as reacções cognitivas em relação ao desempenho da tarefa. Assim, concluem estes autores, enquanto as auto-apreciações específicas predizem as reacções cognitivas em relação ao desempenho da tarefa, a auto-estima global é preditiva das reacções emocionais às consequências do desempenho (sucesso ou fracasso).

A auto-estima global, enquanto característica da personalidade, afecta os sentimentos e competências. A investigação indica que as relações entre as auto-avaliações e a auto-estima global são complexas e parecem operar nos dois sentidos: a auto-estima global influencia, por um lado, as auto-apreciações específicas (Brown, Dutton & Cook, 2001), mas as auto-apreciações específicas parecem também determinar o nível geral da auto-estima global.

#### **4.4 – Relações entre a auto-estima e outras características pessoais**

As relações existentes entre auto-estima e diversas características pessoais têm merecido a atenção de muitos investigadores. Não tendo a pretensão de apresentar a diversidade de temas abordados neste contexto, este ponto do trabalho tem apenas como objectivo reflectir sobre as relações verificadas entre a auto-estima e algumas das características pessoais que também serão objecto de análise no presente estudo, nomeadamente, as características ligadas à idade e ao género.

##### **4.4.1 – Variações em função da idade**

As conclusões de Wylie (1979) com base na revisão da literatura, que efectuou sobre as variações da auto-estima em função da idade, sugerem não haver bases sólidas que indiquem acréscimo ou decréscimo da auto-estima com a idade. Investigações recentes demonstram, no entanto, que esta questão é mais complexa do que Wylie parecia sugerir.

Uma revisão da literatura sobre auto-estima em função da idade, efectuada por

Num estudo longitudinal de grande envergadura, encetado por O'Malley e Bachman (1983), é evidente um acréscimo da auto-estima durante a adolescência. Neste estudo os autores partiram de uma amostra base de mais de 15 000 alunos de 125 escolas norte-americanas; destes foram seguidos alguns grupos por um período de 10 anos, tendo sido estudadas as respostas dadas, anualmente, a vários questionários. A auto-estima foi avaliada por um conjunto de oito itens, quatro apresentados na forma positiva e outros quatro na forma negativa. Os resultados permitiram aos autores concluir que se verificava uma subida gradual da auto-estima entre os 13 e os 23 anos de idade.

Block e Robins (1993) testaram, de igual modo, a consistência e mudanças na auto-estima ao longo da adolescência e entrada na idade adulta. Os grupos de jovens foram avaliados aos 14, aos 18 e aos 23 anos. A metodologia utilizada baseou-se nas técnicas de «*Q - sort*», estimando a congruência do *self* ideal. A análise das alterações do nível médio de auto-estima mostrou não haver indícios de alterações relacionadas com a idade. Contudo, os rapazes tendiam a ter resultados mais elevados do que as raparigas em todas as idades e esta disparidade aumentava com o tempo.

Num estudo longitudinal realizado por Simmons (1987), a autora testou a importância das modificações biológicas associadas à puberdade e mudanças de ordem sociológica, como é a entrada na escola secundária e o seu impacto na auto-estima dos jovens. Os resultados obtidos permitiram a conclusão geral de que para a generalidade dos adolescentes não existia evidência de um decréscimo de auto-estima na entrada da adolescência. No entanto, esta fase do desenvolvimento parece ter um efeito negativo na auto-estima de alguns jovens, sob circunstâncias particulares. Assim, verificou-se que as raparigas mostraram ser mais facilmente afectadas com a entrada na adolescência do que os rapazes, principalmente se esta mudança ocorre muito cedo ou coincide com outras mudanças, entre as quais a mudança de escola.

Twenge e Campbell (2001) conduziram uma meta-análise sobre a auto-estima, comparando os resultados obtidos com dois instrumentos de avaliação frequentemente utilizados na investigação, o «*Self-Esteem Inventory*» (*SEI*) de Coopersmith (1981) que

avalia diversas dimensões da auto-estima e a escala de auto-estima de Rosenberg que procura estimar a auto-estima global. Os resultados obtidos indicaram que, independentemente do instrumento utilizado, existe um acréscimo importante na auto-estima no decurso da adolescência.

A discriminação dos resultados por instrumentos de avaliação mostra contudo algumas diferenças entre estes. Assim, os resultados obtidos com o *SEI* indicam um decréscimo importante na auto-estima na transição da escola elementar para o segundo ciclo (no sistema de ensino americano, na transição da «*elementary school*» para a «*junior high school*»). A partir da escola secundária («*high school*») os resultados na auto-estima voltam a subir, sendo o acréscimo considerado muito importante na transição para o ensino superior. Com a escala de auto-estima de Rosenberg, verificou-se um aumento contínuo da auto-estima ao longo da adolescência, embora não tenha sido considerado significativo o acréscimo notado na transição da escola elementar para o segundo ciclo.

#### 4.4.2 – Diferenças entre géneros

Ao rever a literatura sobre a relação entre auto-estima e género, Wylie (1979) refere que apesar de alguns resultados divergentes, não existem dados que confirmem uma diferença entre géneros quanto à auto-estima. Como tese explicativa deste facto, a autora indica que se verificam diferenças nulas entre os géneros porque em muitos dos estudos analisados são considerados os resultados totais de auto-estima, sendo eventualmente anuladas as diferenças existentes em auto-avaliações de domínios específicos.

Estudos realizados posteriormente têm tentado clarificar os resultados divergentes encontrados. No estudo de O'Malley e Bachman (1983) referido anteriormente, os autores constataram a existência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas medidas de auto-estima global, tendo as raparigas, em geral, resultados mais baixos. A tendência para os rapazes evidenciarem níveis mais altos na auto-estima tem sido notada em diversos trabalhos. Os resultados do estudo de carácter meta-analítico conduzido por Kling, Hyde, Showers e Buswell (1999), tendo por base cerca de 180 investigações,

revelaram que as diferenças na auto-estima geral a favor dos rapazes são consistentes, apesar destas diferenças terem sido consideradas de baixa dimensão. Tendo em consideração a idade dos sujeitos, a análise revelou, ainda, que as diferenças entre rapazes e raparigas se acentuavam com a entrada na adolescência.

Os resultados da meta-análise conduzida por Twenge e Campbell (2001) confirmaram estes dados gerais. Em todos os níveis de ensino e, tendo por base os resultados quer do *SEI* quer da escala de Rosenberg, o nível da auto-estima dos rapazes foi sempre superior ao das raparigas. Os resultados do estudo indicaram, ainda, que com a entrada na adolescência, tanto rapazes como raparigas revelam um ligeiro retrocesso na auto-estima. Contudo, os rapazes parecem recuperar mais cedo, evidenciando níveis de auto-estima mais elevados ainda na escola secundária; pelo contrário as raparigas parecem demorar mais tempo a recuperar os níveis de auto-estima apresentados na escola elementar.

Quando são consideradas auto-avaliações em domínios específicos, os estudos apontam, também, para a existência de resultados mais baixos nas raparigas. Na investigação conduzida por Simmons (1987) verificaram-se resultados significativamente mais baixos das raparigas em diversos domínios; sendo este aspecto particularmente relevante em relação à dimensão da aparência física. Quatman e Watson (2001) encontraram resultados semelhantes, já que dos oito domínios de auto-estima analisados apenas dois revelaram respostas idênticas por parte dos dois géneros (popularidade entre pares e competência académica), apresentando os restantes seis domínios resultados significativamente mais elevados nos grupos masculinos.

Em síntese, a investigação sobre o desenvolvimento da auto-estima na adolescência revela que para a maior parte dos jovens a entrada na adolescência pode representar um ligeiro retrocesso na auto-estima, apesar dos níveis de auto-estima voltarem a aumentar com o decorrer da adolescência. Das várias explicações avançadas para explicar este fenómeno, destacam-se por um lado os factores de ordem fisiológica, como a entrada na puberdade e as alterações físicas e hormonais decorrentes, e por outro, factores de

ordem sociológica, como seja a entrada em novos ciclos escolares e as mudanças de escola e contexto social associadas. As diferenças encontradas entre géneros parecem ser consistentes, e sempre a favor dos rapazes, no entanto estas diferenças apesar de importantes nalgumas fases da adolescência, tendem a esbater-se no final desta fase de desenvolvimento.

#### 4.5 – Investigação sobre a auto-estima no âmbito da psicologia das carreiras

Na taxonomia sobre os auto-conceitos desenvolvida por Super (1963), tal como referido anteriormente, as dimensões ou atributos dos auto-conceitos distinguem-se das metadimensões ou qualidades desses atributos. Na perspectiva das teorias de desenvolvimento de carreira, dimensões e metadimensões do sistema de auto-conceitos têm funções diferenciadas. As dimensões do auto-conceito estão relacionadas, essencialmente com o conteúdo das alternativas vocacionais, já as metadimensões influenciam e moldam o processo de tomada de decisão (Super, Savickas & Super, 1996; Savickas, 2002). Das várias metadimensões identificadas, a auto-estima é considerada como uma das componentes mais importantes do sistema de auto-conceitos (Super, 1963).

Ainda nas formulações iniciais do modelo de avaliação na carreira, Super (1983; 1984) indicava a auto-estima como uma das dimensões a tomar em consideração para a avaliação no processo de aconselhamento de carreira. De acordo com Super (1990), a auto-estima afecta o papel que o modelo de tradução do auto-conceito desempenha na formulação de preferências vocacionais. Assim, níveis baixos de auto-estima podem reflectir-se em dificuldades em realizar ajustamentos adequados entre o auto-conceito e o auto-conceito vocacional (Super, 1990).

A pesquisa sobre a auto-estima no âmbito da psicologia das carreiras tem incidido em diversos aspectos que vão desde a pesquisa sobre a sua relevância para as escolhas e preferências vocacionais, até ao estudo sobre as relações entre a auto-estima e a satisfação no trabalho, passando pela investigação sobre a sua influência na identidade vocacional e na maturidade vocacional. Dos vários estudos realizados destacam-se

alguns resultados, demonstrativos da importância e influência da auto-estima no desenvolvimento de carreira.

Greenhaus e Simon (1976) testaram a hipótese de as pessoas com auto-estima elevada darem mais relevância ao trabalho, escolhendo conseqüentemente as profissões que consideram ser as ideais para si. Os resultados do plano experimental que envolveu 139 estudantes universitários mostraram, nos indivíduos com auto-estima elevada, a existência de uma relação positiva e significativa entre saliência na carreira e a tendência para considerar a profissão escolhida como a ideal ( $r = 0,38$ ,  $n=62$ ,  $p<0,01$ ). No grupo de indivíduos com baixa auto-estima, a correlação encontrada não foi considerada como estatisticamente significativa. Assim, os autores concluíram que a auto-estima exerce uma função moderadora na relação entre saliência de carreira e a tendência para ver como ideal a profissão escolhida.

Encarando a hipótese de sujeitos com auto-estima elevada e sujeitos com auto-estima baixa atenderem a diferentes factores na determinação da satisfação em relação ao trabalho, Lopez e Greenhaus (1978) desenvolveram um estudo em que analisaram em indivíduos de raça branca e de raça negra os efeitos da necessidade de satisfação, a satisfação sentida no trabalho e suas relações com a auto-estima. Os resultados permitiram a conclusão geral de que existia uma relação positiva entre auto-estima e satisfação no trabalho em ambos os grupos raciais, apesar de se terem verificado diferenças entre as raças no que se refere à importância atribuída a diversos índices sociais. A auto-estima afectava, também, a saliência da necessidade de satisfação.

Munson (1992) testou a hipótese de existirem diferenças significativas, em relação à identidade vocacional e saliência de carreira, entre jovens com auto-estima elevada e jovens com baixa auto-estima. Os resultados indicaram uma associação importante entre a auto-estima e a identidade vocacional. Os estudantes com uma auto-estima alta revelaram possuir uma ideia mais clara e consistente dos seus objectivos, interesses, personalidade e talentos do que os jovens com baixa auto-estima. Os estudantes com auto-estima alta obtiveram, ainda, resultados mais elevados nos índices de participação

na escola, participação em casa e na família, desempenho na casa e família, expectativa de valores na escola e expectativa de valores na família, evidenciando, assim, um grau mais elevado de participação e de envolvimento em vários domínios sociais.

Chiu (1990) analisou a relação entre a auto-estima e os objectivos de carreira na adolescência. Os resultados de cerca de 200 estudantes dos 10º e 11º anos de escolaridade mostraram diferenças significativas entre os níveis de auto-estima do grupo de estudantes com objectivos de carreira definidos e os níveis de auto-estima do grupo de estudantes sem objectivos de carreira. A discriminação por géneros revelou, no entanto, resultados díspares nos rapazes e nas raparigas. Com efeito, os rapazes com mais objectivos de carreira apresentaram resultados significativamente mais elevados de auto-estima, não se verificando o mesmo no grupo das raparigas. Em termos gerais, este estudo aponta para uma relação entre a formulação de objectivos de carreira e a auto-estima, sendo esta relação mais importante no grupo de adolescentes do sexo masculino.

Outros estudos aprofundaram as relações entre a auto-estima e a maturidade na carreira. Jones, Hansen e Putnam (1976) analisaram a relação entre auto-estima, maturidade vocacional e as preferências vocacionais de adolescentes. As suas hipóteses iniciais sugeriam a existência de diferenças na maturidade vocacional dos sujeitos de acordo com as categorias vocacionais das suas preferências; diferenças no auto conceito entre os sujeitos nas diferentes categorias vocacionais e, ainda, a existência de uma relação significativa da auto-estima com a maturidade vocacional entre sujeitos nas diversas categorias. A amostra do estudo foi composta por 846 jovens estudantes de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos. As comparações entre as preferências vocacionais e a auto-estima demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as várias categorias do «*Vocational Preference Inventory*»: os sujeitos cujas preferências se situavam na categoria Realística obtiveram, em geral, resultados mais baixos em auto-estima do que os sujeitos cujas preferências se situavam nas categorias de Investigativo, Social e Convencional. Os sujeitos com preferências em investigação alcançaram resultados mais elevados na auto-estima quando comparados com aqueles cujas preferências se situavam nos campos Realísticos,

Empreendedores e Artísticos. O estudo das relações entre auto-estima e maturidade vocacional mostrou, para o total da amostra, a existência de uma correlação que embora fraca era significativa ( $r=0,24$ ,  $r=0,05$ ). A comparação entre géneros mostrou, no entanto, que estas correlações eram apenas significativas no grupo masculino. Estes dados permitiram aos autores a conclusão de que, apesar do nível de auto-estima poder ser visto como um preditor da maturidade vocacional para o total da amostra, a análise por géneros mostrava que de facto apenas o era para o grupo masculino.

Crook e colaboradores (Crook, Healy & O'Shea, 1984) estudaram a relação entre realização no trabalho, auto-estima, maturidade na carreira e realização escolar. Os resultados sugeriram que a auto-estima influenciava directamente as atitudes de maturidade na carreira e a realização no trabalho e indirectamente a realização escolar e a realização no trabalho, através da mediação de atitudes de maturidade vocacional. O estudo possibilitou, assim, a conclusão geral de que a auto-estima facilita a adopção de atitudes de maturidade vocacional.

As relações entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira foram igualmente testadas num estudo conduzido com uma amostra de estudantes portugueses (Janeiro, 1997; Janeiro & Ferreira Marques, 1999). Para a avaliação da auto-estima foi adaptado para a língua portuguesa o *Inventário de Auto-estima - SEI* de Coopersmith (1981) e para as atitudes de carreira foi utilizada a adaptação portuguesa do *CDI* (Marques & Caeiro, 1979). Os resultados revelaram correlações significativas, embora não muito elevadas, entre a auto-estima geral e as atitudes de planeamento (0,20) e as atitudes de exploração (0,16) para o total da amostra. A discriminação por áreas de auto-estima e por subgrupos da amostra evidenciou, contudo, algumas diferenças importantes nas relações que se estabelecem entre estas duas ordens de variáveis. Nos subgrupos masculinos a auto-estima social surgiu relacionada com as atitudes de planeamento ( $r=0,27$ ), enquanto que no subgrupo feminino do 11º ano a relação mais elevada estabeleceu-se entre a auto-estima geral e as atitudes de planeamento ( $r=0,30$ ).

Num estudo recente, Patton, Bartrum e Creed (2004) testaram o efeito discriminado do género num conjunto de variáveis (optimismo, auto-estima, expectativas de carreira e objectivos de carreira) na predição das atitudes de carreira. Com base na metodologia de «*path analysis*», os resultados mostraram que para o planeamento, as variáveis consideradas explicavam 29% da variância nas raparigas e 26% nos rapazes. Para as raparigas, o optimismo exercia um efeito indirecto via objectivos de carreira e a auto-estima exercia um efeito indirecto via expectativas de carreira, enquanto as expectativas de carreira e os objectivos de carreira exerciam efeitos directos no planeamento. Para os rapazes, o optimismo e a auto-estima exerciam um efeito indirecto via expectativas de carreira e objectivos de carreira. Segundo estes autores, apesar de os objectivos de carreira exercerem um efeito importante na explicação das atitudes de carreira em ambos os géneros, a forma como se exerce a influência das outras variáveis é diferente nos rapazes e nas raparigas.

Em síntese, a revisão de literatura sobre a auto-estima no âmbito da psicologia vocacional mostra efeitos significativos desta dimensão psicológica em diferentes aspectos do desenvolvimento de carreira. Em particular em relação às atitudes de planeamento e de exploração de carreira alguns estudos indicaram níveis de correlação que apesar de baixa magnitude foram considerados significativos (Chiu, 1990; Janeiro, 1997; Jones, Hansen & Putnam, 1976; Patton, Bartrum & Creed, 2004). Estes estudos revelaram, ainda, diferenças entre géneros e entre grupos etários nas relações estabelecidas entre a auto-estima e as atitudes de carreira, sugerindo padrões complexos de interacção entre as diferentes variáveis.

**PARTE II**  
**PRIMEIRO ESTUDO**

## CAPÍTULO 5

### ORGANIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA PERSPECTIVA TEMPORAL

Os objectivos do trabalho neste «Primeiro Estudo» centraram-se, essencialmente, na adaptação e organização de instrumentos para a avaliação de duas das variáveis consideradas: a perspectiva temporal e as crenças atribucionais. O presente capítulo descreve, de forma sumária, alguns dos aspectos metodológicos relacionados com o trabalho de organização de um instrumento para a avaliação da perspectiva temporal.

A primeira parte refere-se à tradução e adaptação de uma escala de avaliação da perspectiva temporal de futuro, a «*Long-Term Personal Direction Scale*» – (LTPD) (Wessman, 1973) e à elaboração de novos itens para a avaliação complementar de outras zonas de orientação temporal, nomeadamente da orientação para o presente e da orientação para o passado.

Na segunda parte do capítulo, procede-se à análise dos resultados obtidos com a aplicação das primeiras versões da LTPD e dos itens complementares a uma amostra de estudantes. Com base nestes resultados, descreve-se no terceiro ponto do capítulo os critérios adoptados para a selecção de itens da versão final do inventário de perspectiva temporal utilizado no Estudo Principal.

### 5.1 – Versões experimentais para a avaliação da perspectiva temporal

A necessidade de avaliar diversas variáveis, num número considerável de estudantes de dois anos de escolaridade distintos, impôs a definição de alguns critérios base para a escolha dos instrumentos de avaliação a utilizar. O primeiro critério estabelecido prende-se com a optimização do binómio qualidade metroológica - economia de recursos, assim, os instrumentos de avaliação deveriam possuir índices de precisão e de validade considerados satisfatórios e, ao mesmo tempo, possuir características adequadas para aplicações em sala de aula num período de tempo não muito longo. Um segundo critério fundamental para a escolha dos instrumentos prende-se com população alvo do estudo e a necessidade de encontrar instrumentos de avaliação psicológica adequados às fases de desenvolvimento cognitivo e vocacional dos jovens dos 9º e do 12º anos de escolaridade.

#### a) Características gerais da LTPD

A «*Long-Term Personal Direction Scale*» (LTPD) é uma escala construída a partir de um questionário original desenvolvido por Wessman e colaboradores na década de 70 (Wessman, 1973). Esse questionário, o «*Ricks-Epley-Wessman Temporal Experience Questionnaire*» (TEQ), era composto por um conjunto de quatro subescalas baseadas na estrutura factorial de uma versão prévia do questionário. A subescala definida pelo segundo factor foi denominada de «*Long-Term Personal Direction: Continuity and Steady Purpose vs. Discontinuity and Lack of Direction*» e era composta por 10 itens com saturações positivas elevadas neste factor e por outros 10 itens com fortes saturações negativas. O pólo positivo designado de «*Continuity and Steady Purpose*» era composto por itens sugerindo um sentido de continuidade temporal, a definição de objectivos a longo prazo e confiança no seu alcance. Pelo contrário, os itens com saturações negativas, «*Discontinuity and Lack of Direction*», exprimiam uma ausência de objectivos futuros e uma concepção de tempo fragmentada, desconexa e vazia (Wessman, 1973).

Ainda em 1979, Savickas adaptou esta segunda subescala para o nível de leitura do ensino secundário (Marko & Savickas, 1998), designando-a, então como «*Long-Term Personal Direction Scale*» (LTPD). Esta versão, autorizada por Wessman, manteve a mesma estrutura bipolar de vinte itens, compondo dez itens um conjunto com valência positiva e os outros dez, um conjunto com valência negativa. De igual forma, foi mantido o formato para resposta aos itens, utilizando uma escala de *Likert* de sete pontos. Para o cálculo dos resultados na escala, os autores propõem a subtracção do somatório dos resultados dos itens de futuro negativo ao somatório dos resultados obtidos nos itens de futuro positivo. Para evitar resultados negativos adiciona-se uma constante de 60 ao resultado de cada pólo da escala de modo a produzir um intervalo de resultados entre 0 e 120 (Wessman, 1973; Marko & Savickas, 1998). Nos vários estudos realizados com esta escala por Savickas e colaboradores os coeficientes de precisão da versão revista têm sido considerados satisfatórios variando entre 0.80 (Wolf & Savickas, 1985) e 0.87 (Savickas, Silling & Schwartz, 1984).

#### **b) Versão portuguesa da LTPD**

Foi com base nesta versão revista, especialmente cedida por Savickas, que se procedeu à adaptação para português da LTPD. O trabalho de tradução dos itens obedeceu a dois critérios essenciais: seguir de perto o sentido da frase da versão americana e produzir frases gramaticalmente simples. Tal como na versão americana, a versão portuguesa experimental é composta por vinte itens, dez relacionados com o futuro encarado de forma positiva e outros dez itens relacionados com o futuro encarado de forma negativa. Exemplos dos itens relacionados com o futuro positivo são «Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo» ou «Planeio a minha vida à volta de alguns objectivos principais»; exemplos de itens relacionados com o futuro negativo são «Sinto que estou preso a um caminho e não sou capaz de sair dele» ou «Acho que a minha vida são séries de avanços e paragens: paro, ando e depois paro outra vez». Para responder, tal como na versão americana, os participantes deverão indicar numa escala de *Likert* de sete pontos o seu grau de concordância com a frase.

**c) Ensaios preliminares da LTPD:**

De modo a testar a compreensão dos itens, assim como o formato proposto para resposta, realizaram-se aplicações de versões preliminares da escala em três turmas, duas do 9º ano e uma do 12º ano, na Escola Secundária de Carcavelos. Nestas aplicações foi indicado aos participantes que os questionários estavam em fase experimental e todas as suas dúvidas deveriam ser apresentadas de modo a permitir a identificação de eventuais falhas ou desajustamentos.

Em termos gerais as aplicações decorreram bem, tendo sido possível verificar a relativa facilidade dos jovens, tanto do 9º como do 12º ano, em adaptarem-se às condições da aplicação, nomeadamente, às instruções dadas, assim como, ao formato da escala de sete pontos para resposta.

As dúvidas colocadas em relação aos itens permitiram, no entanto, identificar comportamentos distintos entre os participantes do 12º ano e os do 9º ano. De facto, os alunos do 12º ano demonstraram muito interesse em responder à LTPD, empenharam-se na tarefa e o conteúdo dos itens não suscitou qualquer tipo de dúvidas. O interesse desencadeado pela escala foi tal que alguns jovens ficaram no final da sessão de aplicação a debater entre si a forma como cada um encarava o futuro.

Já os alunos mais novos, do 9º ano, revelaram muitas dificuldades para responder ao questionário. Estas dificuldades podem-se agrupar em duas classes principais: as primeiras referiam-se ao significado de algumas palavras que se apresentavam mais complexas para os alunos deste nível de escolaridade; outras dificuldades, porém, evidenciavam uma verdadeira incompreensão do sentido da frase proposta. Por exemplo, os itens «Tenho a ideia de um sentido de continuidade na minha vida» ou «A minha vida é como uma linha contínua...» suscitaram perguntas tais como, «o que é ter um sentido de continuidade?», ou o item «A minha vida não tem padrão nem sentido» «o que é não ter padrão?», entre outras.

Da análise das questões colocadas foi possível constatar que estas indicavam, mais do que dificuldades de leitura, ou de compreensão, um desfasamento do conteúdo dos itens em relação ao desenvolvimento cognitivo e mesmo vocacional de alguns jovens desta idade. De facto, a LTPD (versão americana) destina-se sobretudo a estudantes mais velhos, sendo a maior parte dos estudos realizados com amostras de estudantes ou do ensino secundário ou universitário.

De modo a colmatar algumas destas dificuldades colocaram-se duas alternativas para o prosseguimento do trabalho. Uma seria a realização de adaptações profundas na LTPD de modo a simplificar as frases que se apresentavam mais complexas, correndo, no entanto, o risco de alterar o sentido original do item e da própria escala no seu conjunto. Outra alternativa seria a de, em paralelo com a aplicação desta versão da LTPD, testar um conjunto de itens conceptualmente equivalentes aos itens da LTPD mas com formulações mais simples e adequados à fase de desenvolvimento dos alunos mais novos.

#### **d) Adaptação e ensaio de itens suplementares**

Como referido anteriormente a LTPD permite a obtenção de um índice geral sobre a orientação para o futuro, não sendo, no entanto, possível a partir dos resultados da escala estimar outras zonas da perspectiva temporal, nomeadamente, a orientação para o presente e para o passado. Uma vez que um dos objectivos desta pesquisa se prendia com a avaliação discriminada do tipo de orientação temporal e sua relação com o desenvolvimento de carreira, tornava-se necessário encontrar os meios que permitissem tal avaliação.

Assim, e por estas duas ordens de razões, inadequação de alguns itens em relação à fase de desenvolvimento dos alunos mais novos e impossibilidade de avaliação de outras zonas de orientação temporal, decidiu-se neste Primeiro Estudo, elaborar e testar, em paralelo com a LTPD na sua versão integral, um novo conjunto de itens. Estes itens foram agrupados em duas categorias: os primeiros relacionados com a perspectiva temporal de futuro tinham como objectivo funcionar como alternativa à LTPD para alunos mais novos tendo para o efeito sido formulados com vocabulário mais acessível;

os segundos relacionados com outras zonas de orientação temporal, tinham como objectivo estimar a orientação para o presente e a orientação para o passado. O Quadro 5.1 apresenta o conjunto de itens suplementares propostos.

QUADRO 5.1 – ITENS PROPOSTOS POR ZONAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL

	Dimensões	Variáveis	Itens propostos
Noção Temporal	Perspectiva temporal (como os indivíduos vêm e se orientam no tempo)	Orientação Temporal: passado, presente ou futuro	<b>Futuro</b> 1A. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei fazer (e ainda os itens 3A, 4A, 6A, 9A, 11A, 12A, 14A) <b>Presente</b> 7A. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro 8A. Geralmente só decido na hora, não consigo planear com antecedência 10A. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez 13A. Não gosto de pensar no futuro porque tudo é imprevisível <b>Passado</b> 2A. Penso mais no passado do que no futuro 5A. Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado
	Diferenciação temporal (composta por duas variáveis)	Densidade (nº de acontecimentos dentro de uma zona) Amplitude temporal (extensão do pensamento prospectivo)	11A. Tenho muitos projectos para o futuro 9A. Tenho a impressão que no futuro irei fazer pouca coisa <b>Futuro próximo</b> 4A. Tenho planos definidos para os próximos anos <b>Futuro distante</b> 6A. Tenho planos para o que quero fazer a longo prazo 12A. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro
	Integração temporal (também composta por duas variáveis)	Noção de continuidade (relacionamento entre acontecimentos passados, presentes e futuros) Optimismo (sentimento de confiança que se tem no alcance de objectivos futuros)	Itens da escala LTPD.  3A. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar 14A. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar

Para a elaboração dos itens tomou-se como referência o modelo do tempo subjectivo proposto por Ringle e Savickas (1983), descrito anteriormente (cf. capítulo 2). Tal como se constata pela leitura do Quadro 5.1, procurou-se agrupar os diversos itens de acordo com as dimensões sugeridas por este modelo.

No total foram propostos catorze novos itens, oito relacionados com o futuro, quatro com o presente e dois com o passado. Dos oito itens relacionados com o futuro cinco foram formulados com uma conotação positiva em relação ao futuro e três com uma conotação negativa. Os itens suplementares foram apresentados no verso da folha de respostas da LTPD, devidamente separados dos restantes itens, mas obedecendo ao mesmo formato e utilizando, de igual forma, uma escala de *Likert* de 7 pontos para resposta.

#### e) Condições de aplicação e participantes do primeiro estudo

As aplicações das escalas de perspectiva temporal e de crenças atribucionais nas suas primeiras versões decorreram durante o terceiro período do ano lectivo de 2001 /2002, mais especificamente nos meses de Abril e Maio. Colaboraram no primeiro estudo estudantes de três escolas secundárias, da Escola Secundária de Carcavelos (Carcavelos), Escola Secundária Frei Gonçalo Azevedo (São Domingos de Rana) e Escola Secundária Fernando Lopes Graça (Parede). O Quadro 5.2 caracteriza o grupo de participantes quanto ao género e ao ano de escolaridade.

QUADRO 5.2 – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES DO PRIMEIRO ESTUDO

	ESCALAS DE PERSPECTIVA TEMPORAL			ESCALAS DE CRENÇAS ATRIBUCIONAIS		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
9º Ano	61	76	137	45	54	99
12º Ano	50	82	132	51	80	131
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>158</b>	<b>269</b>	<b>96</b>	<b>134</b>	<b>230</b>

## 5.2 – Análise de resultados

## 5.2.1 - Resultados da versão experimental da LTPD

## a) Estatísticas de distribuição de resultados

Para a análise da distribuição dos resultados calcularam-se as medidas de tendência central (moda, mediana e média) e de dispersão (desvio-padrão) para cada um dos itens da LTPD. O Quadro 5.3 apresenta, ainda, a média e desvio-padrão registados por item em cada um dos níveis de escolaridade.

QUADRO 5.3 – ITENS LTPD: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS

ITENS	GRUPO TOTAL (N=269)				9º ANO (n=137)		12º ANO (n=132)		t- student 9vs12
	MÉDIA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	
1. Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo	4.00	4.00	4.17	1.55	4.17	1.62	4.17	1.49	0.01
2. Sinto que estou preso a um caminho e não sou capaz de sair dele	1.00	1.00	2.28	1.74	2.28	1.81	2.27	1.68	0.02
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	5.00	7.00	4.66	1.87	4.91	1.91	4.40	1.80	2.22*
4. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	2.00	1.00	2.72	1.94	2.77	2.03	2.66	1.85	0.48
5. Tenho a ideia de um sentido de continuidade na minha vida	5.00	5.00	4.89	1.54	4.93	1.60	4.86	1.49	0.38
6. Caminho para o futuro como um tronco à deriva no mar, não por opção mas porque não consigo parar	2.00	1.00	2.59	1.81	2.83	1.98	2.33	1.57	2.28*
7. Planeio a maior parte da minha vida à volta de alguns objectivos principais	6.00	7.00	5.21	1.65	5.34	1.71	5.08	1.58	1.30
8. Acho que a minha vida são séries de avanços e paragens: paro, ando e depois paro outra vez	3.00	1.00	3.61	1.94	3.63	1.98	3.58	1.91	0.19
9. Tenho o meu futuro bem definido	4.00	5.00	4.12	1.81	4.20	1.83	4.02	1.79	0.82
10. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	4.00	6.00	4.18	1.94	4.49	1.89	3.86	1.94	2.71*
11. Sinto que existe continuidade entre um ano e o seguinte	5.00	5.00	4.86	1.57	4.78	1.52	4.93	1.61	-0.79
12. Evito responsabilidades a longo prazo	4.00	4.00	3.76	1.94	4.07	2.03	3.44	1.80	2.70*
13. Acho que a minha vida é como uma linha continua sem interrupções	4.00	3.00	3.69	1.74	3.93	1.70	3.45	1.75	2.28*
14. Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	2.00	1.00	2.48	1.77	2.62	1.96	2.34	1.55	1.30
15. Faço planos que poderão demorar meses ou anos a alcançar	5.00	7.00	4.78	1.92	4.61	2.03	4.96	1.80	-1.52
16. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	1.00	1.00	2.22	1.70	2.37	1.93	2.06	1.43	1.50
17. Penso que os outros são pacientes comigo	5.00	4.00	4.52	1.70	4.34	1.80	4.70	1.57	-1.75
18. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	3.00	1.00	3.43	1.93	3.60	2.05	3.26	1.80	1.45
19. Tento imaginar como será a vida no futuro	6.00	7.00	5.77	1.51	5.85	1.45	5.68	1.56	0.90
20. Sinto que o tempo está partido, cortado aos bocados e sem direcção	2.00	1.00	2.27	1.42	2.39	1.57	2.14	1.23	1.50

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$

A observação do Quadro 5.3 permite notar a ocorrência de médias mais elevadas na generalidade dos itens da subescala de Futuro Positivo (itens ímpares) em relação aos itens da subescala de Futuro Negativo (itens pares), tal como seria previsível. Os resultados médios variaram entre 5.77 (resultado mais elevado registado no item 19 da subescala de Futuro Positivo) e 2.22 (resultado médio mais baixo ocorrido no item 16 da subescala de Futuro Negativo).

O item 19 («Tento imaginar como será a vida no futuro»), foi de todos os itens da subescala de Futuro Positivo aquele que registou a média de resposta mais elevada nos dois anos de escolaridade, 5.85 no 9º ano e 5.68 no 12º ano. Este item destaca-se, ainda, juntamente com o item 7 («Planeio a maior parte da minha vida à volta de alguns objectivos principais») por apresentar os valores medianos mais elevados (situados na alternativa de resposta 6). Em contrapartida, o item 13 («Acho que a minha vida é como uma linha contínua») destaca-se como o item da subescala de Futuro Positivo com um conjunto de respostas menos favorável, sendo esta tendência idêntica, também, nos dois grupos de participantes (a média de respostas a este item foi no 9º ano de 3.93 e no 12º ano de 3.45).

Nos itens da subescala de Futuro Negativo as médias de resposta variaram entre 2.06 registada no grupo do 12º ano no item 16 («Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro») e 4.49 ocorrida no 9º ano no item 10 («Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos»). É de salientar que, tanto o item 10, como o item 12 («Evito responsabilidades a longo prazo») registaram valores de resposta favorável muito superiores à média dos outros itens da subescala de Futuro Negativo, sendo esta média, ainda superior à registada em alguns itens da subescala de Futuro Positivo. Esta tendência de resposta, embora mais acentuada no 9º ano, verificou-se de igual modo no 12º ano.

A comparação entre as respostas médias aos itens da subescala de Futuro Positivo nos dois anos de escolaridade permite observar resultados praticamente equivalentes. Com efeito, apesar de se verificarem médias de respostas superiores em seis itens no 9º ano e em três no 12º ano, apenas foram consideradas significativas as diferenças ocorridas nos

itens 3 e 13. A observação dos resultados dos itens da subescala de Futuro Negativo mostra que apesar de se verificar uma tendência para resultados médios mais elevados no 9º ano em todos os itens, as diferenças entre os dois níveis de escolaridade só foram consideradas significativas para os resultados dos itens 6, 10 e 12.

Tomando em consideração o resultado total das duas subescalas (Quadro 5.4), confirmam-se médias de respostas mais elevadas no grupo do 9º ano em relação ao 12º ano – ligeiramente superior na subescala de Futuro Positivo (4.70 e 4.63, respectivamente), e significativamente superior na subescala de Futuro Negativo (3.11 e 2.79 respectivamente).

QUADRO 5.4 – SUBESCALAS LTPD: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS

TOTALS	GRUPO TOTAL (n=269)		9º ANO (n=137)		12º ANO (n=132)		<i>t-student</i>
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	9º vs 12º
<b>Total Itens Futuro Positivo</b>	4.65	0.93	4.70	0.82	4.63	0.97	0.70
<b>Total Itens Futuro Negativo</b>	2.95	0.98	3.11	0.98	2.79	0.95	2.64*

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$

b) Análise de correlações

O Quadro 5.5 apresenta a matriz das correlações entre todos os itens da LTPD e entre cada item e o resultado total das duas subescalas.

QUADRO 5.5 – ITENS LTPD: MATRIZ DE CORRELAÇÕES

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	-																				
2	-02	-																			
3	.38	-.22	-																		
4	-.16	.36	-.32	-																	
5	.27	-.17	.41	-.28	-																
6	-.01	.24	.01	.35	-.16	-															
7	.29	-.14	.38	-.23	.35	-.08	-														
8	-.07	.28	-.21	.26	-.11	.22	.01	-													
9	.47	-.22	.55	-.36	.33	-.13	.41	-.13	-												
10	-.09	-.05	.02	.04	.03	.20	-.02	.10	-.13	-											
11	.24	-.07	.12	-.12	.35	-.13	.27	-.03	.18	.02	-										
12	-.03	.05	-.17	.08	-.14	.09	-.11	.12	-.10	.21	-.03	-									
13	.14	-.03	.25	-.16	.25	.05	.22	-.14	.19	.09	.28	-.00	-								
14	-.28	.26	-.30	.33	-.28	.31	-.24	.26	-.29	-.01	-.20	.19	-.16	-							
15	.19	.03	.19	-.11	.24	-.08	.37	.01	.21	-.10	.20	-.12	.04	-.15	-						
16	-.20	.39	-.33	.60	-.39	.34	-.25	.32	-.33	.01	-.18	.13	-.12	.45	-.09	-					
17	.08	-.05	.12	-.11	.12	-.01	.22	.00	.12	.06	.16	-.08	.11	-.14	.13	-.04	-				
18	-.08	-.03	-.10	.15	-.04	.20	-.22	.09	-.12	.34	-.04	.26	.05	.14	-.12	.09	.03	-			
19	.02	-.10	.11	-.08	.18	-.08	.30	-.01	.10	-.09	.10	-.11	.04	-.03	.19	-.17	.07	-.21	-		
20	-.17	.29	-.33	.38	-.22	.35	-.29	.30	-.29	.00	-.10	.19	-.14	.40	-.08	.47	-.10	.12	-.00	-	
Futuro Positivo	<b>0.42</b>	-0.18	<b>0.52</b>	<b>-0.35</b>	<b>0.51</b>	-0.12	<b>0.58</b>	-0.13	<b>0.53</b>	-0.04	<b>0.37</b>	-0.17	<b>0.30</b>	<b>-0.38</b>	<b>0.35</b>	<b>-0.38</b>	<b>0.22</b>	-0.15	<b>0.22</b>	<b>-0.32</b>	
Futuro Negativo	-0.20	<b>0.35</b>	<b>-0.35</b>	<b>0.51</b>	<b>-0.32</b>	<b>0.46</b>	<b>-0.28</b>	<b>0.39</b>	<b>-0.38</b>	<b>0.17</b>	-0.14	<b>0.26</b>	-0.10	<b>0.47</b>	-0.15	<b>0.57</b>	<b>-0.08</b>	<b>0.27</b>	-0.17	<b>0.56</b>	

Notas: A negrito correlações superiores a .20

A sombreado correlações entre o item e a subescala de pertença sem o próprio item

Entre os itens da subescala de Futuro Positivo, as correlações variaram entre algumas correlações praticamente nulas e correlações significativas e importantes. A mediana das intercorrelações desta subescala situou-se em  $r=.20$  e a média em  $r=.22$ . As correlações entre os itens e o resultado total da subescala de Futuro Positivo, após subtração do próprio item, foram todas consideradas significativas, registando-se as

correlações mais importantes, superiores a  $r=.50$ , nos itens 3, 5, 7 e 9 e as mais baixas, na ordem de  $r=.20$ , nos itens 17 e 19.

Entre os itens da subescala de Futuro Negativo a disparidade entre correlações foi elevada, e a par de algumas correlações negativas, embora de baixo valor, como as verificadas entre os itens 10 e 14 ( $r=-.01$ ), ou entre os itens 10 e 16 ( $r=.01$ ), verificaram-se, também, correlações positivas e importantes, nomeadamente, as ocorridas entre os itens 16 e 4 ( $r=.60$ ), ou entre os itens 16 e 20 ( $r=.47$ ).

A análise das correlações entre cada item e o resultado total dos itens da subescala de Futuro Negativo permite destacar o item 10 por apresentar as correlações mais baixas com este total ( $r=.17$ ). Os restantes itens apresentam correlações significativas e importantes com o resultado total da subescala.

### c) Análise da consistência interna

A análise da consistência interna da Escala LTPD teve como base o cálculo dos coeficientes de precisão alfa de Cronbach. Para o cálculo do coeficiente de precisão da escala completa tomaram-se em consideração todos os itens da subescala de Futuro Positivo e o resultado inverso dos itens da subescala de Futuro Negativo (Quadro 5.6).

QUADRO 5.6 – ITENS LTPD: COEFICIENTES ALFA

	9º ANO (N=137)	12º ANO (N=132)	TOTAL (N=269)
Subescala de Futuro Positivo	0.69	0.79	0.74
Subescala de Futuro Negativo	0.68	0.76	0.73
Escala Completa	0.74	0.83	0.78

O coeficiente determinado para a escala completa da LTPD foi, para o conjunto total de participantes, de  $\alpha=.78$ , índice considerado satisfatório. A análise dos resultados de cada um dos grupos permite observar diferenças importantes, já que o coeficiente de  $\alpha=.83$  obtido no grupo do 12º ano, foi consideravelmente superior ao coeficiente de  $\alpha=.74$  registado no 9º ano.

A observação dos índices obtidos por subescalas mostra para a subescala de Futuro Positivo um coeficiente de precisão de  $\alpha=.74$ , tomando em consideração o conjunto total de participantes. No entanto, a disparidade de resultados foi elevada entre anos de escolaridade: no 9º ano o coeficiente alfa obtido foi de  $\alpha=.69$ , em contrapartida o coeficiente registado para o 12º ano foi de  $\alpha=.79$ . Também, na subescala de Futuro Negativo o coeficiente de precisão foi superior no 12º ano, com um valor de  $\alpha=.76$ , comparativamente ao valor de  $\alpha=.68$ , obtido na amostra do 9º ano.

#### d) Análise em componentes principais

A aplicação do método da análise em componentes principais ao nível dos itens permitiu a extracção de seis componentes principais com valores próprios superiores a 1.00. A consideração dos critérios suplementares (*scree test* e análise paralela) permitiu reter as três primeiras componentes principais que em conjunto explicam aproximadamente 40% da variabilidade dos resultados. O Quadro 5.7 apresenta os factores determinados.

A análise dos resultados após a rotação *varimax* dos eixos mostra a primeira componente como explicativa de 16% dos resultados, sendo definida, sobretudo, pelos itens da subescala de Futuro Negativo, 2, 4, 6, 8, 14, 16 e 20, todos eles com saturações superiores a 0.50. O segundo factor explica igualmente cerca de 16% da variabilidade dos resultados e é definido pela quase totalidade dos itens de orientação positiva, os itens 1, 3, 5, 7, 9 e 11 obtiveram saturações superiores a 0.50 neste factor e os itens 13 e 15 registaram saturações muito próximas de 0.50, já os itens 17 e 19 registaram saturações mais baixas e inferiores a 0.40. O terceiro factor é explicativo de 9% da variabilidade dos resultados e é definido pelos itens da subescala de Futuro Negativo 10, 12 e 18 com saturações superiores a 0,50.

QUADRO 5.7 – ITENS LTPD: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – 9º E 12º ANOS (N=269)						
ITENS	SEM ROTACÃO			APÓS ROTACÃO		
	FACTORES			FACTORES		
	1	2	3	1	2	3
1 Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo	.48	.36	.02	-.08	.59	-.09
2 Sinto que estou preso a um caminho e não sou capaz de sair dele	-.44	.40	-.25	.63	-.05	-.12
3 Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	.65	.22	.13	-.32	.62	-.03
4 Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	-.64	.31	-.11	.69	-.22	.07
5 Tenho a ideia de um sentido de continuidade na minha vida	.60	.25	.11	-.26	.60	-.03
6 Caminho para o futuro como um tronco à deriva no mar, não por opção mas porque não consigo parar	-.41	.49	.21	.58	.10	.33
7 Planeio a maior parte da minha vida à volta de alguns objectivos principais	.59	.42	-.14	-.09	.68	-.26
8 Acho que a minha vida são séries de avanços e paragens: paro, ando e depois paro outra vez	-.39	.44	-.08	.59	.04	.04
9 Tenho o meu futuro bem definido	.66	.22	-.00	-.30	.60	-.15
10 Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	-.11	.13	.69	.02	.12	.70
11 Sinto que existe continuidade entre um ano e o seguinte	.39	.35	.09	-.05	.52	.00
12 Evito responsabilidades a longo prazo	-.28	.08	.44	.16	-.07	.50
13 Acho que a minha vida é como uma linha continua, sem interrupções	.33	.29	.33	-.09	.48	.25
14 Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	-.62	.17	-.08	.57	-.31	.08
15 Faço planos que poderão demorar meses ou anos a alcançar	.35	.40	-.30	.10	.48	-.36
16 Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	-.70	.33	-.14	.74	-.26	.05
17 Penso que os outros são pacientes comigo	.23	.26	.09	.00	.36	.04
18 Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	-.26	.08	.69	.10	-.02	.74
19 Tento imaginar como será a vida no futuro	.26	.18	-.36	.02	.25	-.40
20 Sinto que o tempo está partido, cortado aos bocados e sem direcção	-.61	.31	-.09	.66	-.21	.08
<b>Valores Próprios</b>	4.62	1.89	1.69	3.19	3.14	1.87
<b>% da Variância Total</b>	.23	.09	.08	.16	.16	.09

Nota: A negrito saturações superiores a 0.50

Da análise em componentes principais constata-se que surgem bem definidos, em termos estatísticos, os dois factores que estão subjacentes à construção desta escala, um relacionado com o futuro negativo (a primeira componente principal que associou a maior parte dos itens da subescala de Futuro Negativo) e outro relacionado com o futuro positivo (o segundo factor que agrupou a maior parte dos itens da subescala de Futuro

Positivo). O terceiro factor afasta-se um pouco dos pressupostos teóricos da escala, revelando os itens 10, 12 e 18 como relativamente independentes dos restantes itens da subescala de Futuro Negativo.

### 5.2. 2 - Resultados dos itens suplementares

#### a) Estatísticas de distribuição de resultados

Os resultados médios nos itens suplementares variaram entre 2.26, registado no item 9A («Tenho a impressão que no futuro irei fazer pouca coisa») e 5.94 no item 1A («Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer») (Quadro 5.8).

QUADRO 5.8 – ITENS SUPLEMENTARES: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS

	GRUPO TOTAL (n=254)				9º ANO (N=124)		12º ANO (N=130)		t-student
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	9-vs12*
1A. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer	7.00	7.00	5.94	1.39	6.03	1.43	5.85	1.36	1.06
2A. Penso mais no passado do que no futuro	3.00	1.00	2.95	1.73	2.96	1.81	2.94	1.66	0.10
3A. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	5.00	7.00	4.48	1.94	4.37	1.97	4.58	1.92	-0.84
4A. Tenho planos bem definidos para os próximos anos	4.00	4.00	4.08	1.80	3.83	1.85	4.32	1.74	-2.19*
5A. Penso frequentemente nas coisas boas do passado	5.00	6.00	4.64	1.70	4.77	1.79	4.51	1.61	1.25
6A. Tenho planos para o que quero fazer a longo prazo	4.00	4.00	4.38	1.78	4.17	1.83	4.58	1.72	-1.83
7A. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro	5.00	4.00	4.57	1.74	4.81	1.69	4.35	1.76	2.09*
8A. Geralmente só decido na hora, não consigo planear	3.00	1.00	3.26	1.86	3.35	1.87	3.18	1.86	0.73
9A. Tenho a impressão que no futuro irei fazer pouca coisa	2.00	1.00	2.26	1.52	2.53	1.72	2.01	1.26	2.78*
10A. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	5.00	7.00	5.05	1.72	5.40	1.68	4.72	1.70	3.24**
11A. Tenho muitos projectos para o meu futuro	5.00	4.00	4.61	1.72	4.68	1.83	4.55	1.60	0.61
12A. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro	3.00	1.00	3.34	1.83	3.67	1.82	3.02	1.79	2.85*
13A. Não gosto de pensar no futuro porque tudo é imprevisível	3.00	2.00	3.29	1.87	3.40	1.94	3.19	1.80	0.86
14A. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	4.00	4.00	4.07	1.63	4.25	1.77	3.89	1.47	1.76

Nota: \*.diferenças significativas a p<0.05.

QUADRO 5.9 – ITENS SUPLEMENTARES: ESTATÍSTICAS POR CONJUNTOS DE ITENS

TOTAIS	GRUPO TOTAL (N=254)		9º ANO (N=124)		12º ANO (N=130)		t-student 9ºvs12º
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	
Futuro Positivo (1A, 4A, 6A, 11A, 14A)	4.61	1.20	4.59	1.25	4.63	1.16	-0.30
Orientação Presente (7A, 8A, 10A, 13A)	4.04	1.34	4.24	1.27	3.86	1.38	2.27*
Futuro Negativo (3A, 9A, 12A)	3.36	1.20	3.52	1.22	3.20	1.16	2.15*
Itens Passado (2A e 5A)	3.79	1.79	3.87	1.40	3.72	1.30	0.84

Nota: \* Diferenças significativas a  $p < 0.05$

A média do conjunto de itens suplementares de Futuro Positivo foi a mais elevada, situando-se em 4.61 (Quadro 5.9). A observação do Quadro 5.8 mostra que os resultados médios destes itens variaram entre 5.94 para o item 1A («Gosto de pensar no futuro...») e 4.08 no item 4A («Tenho planos bem definidos para os próximos anos»). As médias das respostas nos dois anos de escolaridade foram praticamente idênticas, 4.59 no 9º ano e 4.63 no 12º ano (Quadro 5.9).

Os quatro itens de Orientação para o Presente registaram uma média de respostas na amostra global de 4.04. No grupo do 9º ano, a média de 4.24, foi significativamente superior à média de 3.86 registada no 12º ano (Quadro 5.9). A observação do Quadro 5.8 indica que deste conjunto de itens, o item com a média de respostas mais elevada, no conjunto dos dois anos de escolaridade, foi o item 10A («Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez») (5.05), e o item com a média de respostas mais baixa foi o item 8A («Geralmente só decido na hora, não consigo planear») (3.26).

No conjunto dos dois anos de escolaridade a média dos itens de Futuro Negativo situou-se em 3.36; no grupo de alunos do 9º ano a média foi de 3.52, e considerada significativamente superior à verificada no 12º ano de 3.20 (Quadro 5.9). O item 9A («Tenho a impressão que no futuro irei fazer pouca coisa») registou a média de respostas mais baixa, tanto no grupo do 9º ano (2.53) como no grupo do 12º ano (2.01), em contrapartida o item 3A («Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar») registou as médias de resposta mais elevadas, igualmente, nos dois anos de escolaridade (4.37 e 4.58) (Quadro 5.8).

Quando comparados com os resultados das subescalas da LTPD (Quadro 5.4) verifica-se que em relação ao conjunto dos itens de futuro positivo, os resultados dos itens suplementares e da LTPD foram idênticos (4.61 e 4.65 respectivamente), já, em relação ao conjunto dos itens de futuro negativo os resultados dos itens suplementares foram significativamente superiores aos registados na LTPD (3.36 e 2.95, respectivamente) (Quadro 5.9 e Quadro 5.4).

### 5.2.3 – Itens da LTPD e itens suplementares: Análise de correlações

No Quadro 5.10 apresentam-se as correlações entre os itens suplementares e os diferentes itens da escala LTPD, assim como, entre estes itens e os resultados totais das subescalas de Futuro Positivo e de Futuro Negativo da escala LTPD.

QUADRO 5.10 – ITENS LTPD E ITENS SUPLEMENTARES: MATRIZ DE CORRELAÇÕES

Itens LTPD	Itens Suplementares													
	1A	2A	3A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A	11A	12A	13A	14A
1	.16	-.16	-.02	.40	.08	.29	-.23	-.18	-.19	.03	.31	-.16	-.08	.32
2	-.21	.24	.25	-.12	-.05	-.05	.04	.19	.27	-.06	-.10	.15	.11	-.12
3	.20	-.17	-.18	.37	-.01	.36	-.13	-.14	-.25	-.03	.39	-.23	-.18	.45
4	-.20	.22	.27	-.27	-.04	-.22	.23	.23	.33	.12	-.26	.21	.12	-.28
5	.24	-.19	-.11	.34	.13	.38	-.08	-.17	-.25	.04	.36	-.23	-.09	.32
6	-.02	.19	.20	-.19	-.06	-.09	.17	.30	.27	.17	-.17	.28	.12	-.09
7	.31	-.15	.02	.35	.12	.34	-.24	-.30	-.14	.01	.36	-.25	-.13	.22
8	-.06	.17	.27	-.07	.11	-.03	.17	.15	.20	.11	-.13	.22	.11	-.14
9	.26	-.18	-.18	.55	.07	.40	-.28	-.27	-.28	-.01	.47	-.29	-.22	.50
10	-.03	.08	.06	-.06	.09	-.05	.31	.27	.07	.22	-.11	.20	.24	.09
11	.19	-.02	-.03	.17	.18	.24	-.03	-.18	-.15	.04	.24	-.04	-.01	.13
12	.01	.06	.14	-.11	.15	-.16	.21	.26	.08	.17	-.16	.17	.10	-.11
13	.18	-.09	-.09	.20	.07	.19	-.09	-.02	-.08	.01	.18	-.05	-.10	.32
14	-.14	.26	.21	-.26	-.13	-.25	.20	.30	.34	.07	-.29	.15	.11	-.31
15	.21	-.12	.10	.31	.01	.36	-.25	-.18	-.21	-.09	.37	-.15	-.15	.12
16	-.19	.31	.25	-.21	-.05	-.22	.12	.24	.37	.08	-.29	.29	.07	-.28
17	.05	.04	.03	.08	.14	.05	.03	.01	-.06	.02	.09	-.02	.07	-.09
18	-.14	.12	-.03	-.18	.10	-.15	.42	.39	.19	.28	-.27	.35	.37	-.09
19	.55	-.16	.19	.15	.06	.08	-.20	-.21	-.18	-.03	.29	-.14	-.25	.03
20	-.10	.24	.30	-.25	.07	-.21	.15	-.26	.28	-.16	-.26	.28	.17	-.31
<b>Subescala de Futuro Positivo</b>	<b>.42</b>	<b>-.22</b>	<b>-.05</b>	<b>.54</b>	<b>.15</b>	<b>.49</b>	<b>-.28</b>	<b>-.30</b>	<b>-.33</b>	<b>-.01</b>	<b>.56</b>	<b>-.29</b>	<b>-.21</b>	<b>.46</b>
<b>Subescala de Futuro Negativo</b>	<b>-.20</b>	<b>.34</b>	<b>.35</b>	<b>-.31</b>	<b>.04</b>	<b>-.26</b>	<b>.38</b>	<b>.47</b>	<b>.43</b>	<b>.25</b>	<b>-.37</b>	<b>.42</b>	<b>.28</b>	<b>-.28</b>

Nota: A negrito correlações superiores a .20

A análise da matriz de correlações (Quadro 5.10) mostra que todos os cinco itens propostos relacionados com o futuro positivo, itens 1A, 4A, 6A, 11A e 14A apresentaram correlações significativas com a maioria dos itens equivalentes da LTPD. A mediana das correlação entre estes itens suplementares e o total da subescala de Futuro Positivo da LTPD situou-se em  $r=.49$ , confirmando a estreita relação existente entre os dois conjuntos de itens.

Os itens de orientação para o presente, 7A, 8A, 10A e 13A, registaram correlações significativas com vários itens da subescala de Futuro Negativo da LTPD, destacando-se, as correlações importantes estabelecidas com os itens 10, 12 e 18 da LTPD que, tal como anteriormente notado, parecem associados à orientação para o presente. A mediana das correlações com o total da subescala de Futuro Negativo da LTPD situou-se em  $r=.33$  e sugere uma relação importante entre as duas ordens de variáveis. Igualmente importante mas de sentido contrário foi a relação estabelecida entre estes itens e os itens da subescala de Futuro Positivo da LTPD, destacando-se os itens 7A, 8A e 13A que apresentaram coeficientes com esse total superiores a  $|.25|$ . A mediana das correlações absolutas destes quatro itens com o resultado total de Futuro Positivo situou-se em  $r=|.25|$ .

Os três itens suplementares propostos para avaliar o futuro negativo, 3A, 9A e 12A apresentaram resultados de acordo com as expectativas, revelando correlações importantes com o total da subescala de Futuro Negativo da LTPD, situando-se a mediana das intercorrelações com este total em  $r=.42$ , confirmando a relação entre as duas ordens de variáveis.

Finalmente, os dois itens propostos sobre o passado apresentam resultados divergentes. De facto, enquanto o item 2A apresenta uma correlação positiva com o total de Futuro Negativo da LTPD, o item 5A não regista qualquer correlação positiva significativa, apresentando-se como relativamente independente dos demais itens.

#### 5.2.4 – Itens da LTPD e itens suplementares: Análise em componentes principais

A aplicação da análise em componentes principais aos resultados dos itens da LTPD juntamente com os itens suplementares visou aprofundar o estudo das relações entre os diferentes itens. Para o conjunto dos resultados obtidos nos dois anos de escolaridade extraíram-se nove componentes principais com valores próprios superiores a 1.00. A utilização dos critérios de análise paralela e *scree test* para a determinação dos factores a reter para análise permitiu a consideração das quatro primeiras componentes principais. Estas quatro primeiras componentes explicam cerca de 43% da variância dos resultados, oscilando os valores próprios entre 7.50 para a 1ª componente e 1.65 para a 4ª componente. O Quadro 5.11 apresenta apenas os itens com saturações superiores a 0.50 nos diversos factores.

A primeira componente principal explicativa de 14% da variabilidade dos resultados é definida por vários itens de futuro positivo da LTPD e alguns itens suplementares, em comum todos estes itens têm o facto de representarem uma atitude favorável em relação ao futuro planeado, com definição de projectos e segurança geral em relação a estes.

A segunda componente explica cerca de 10% da variabilidade dos resultados e associou os itens 10 e 18 da LTPD com três dos quatro itens suplementares propostos para a avaliação da orientação para o presente. A terceira componente principal, responsável por 12 % da variabilidade dos resultados, é definida pela maioria dos itens de futuro negativo da LTPD e ainda por um item suplementar, o item 3A, também negativo em relação ao futuro. Finalmente a 4ª componente principal é explicativa de 7 % da variabilidade dos resultados e é definida pelos itens 19 da LTPD e o item 1A, sugerindo um factor relacionado com a orientação geral para o futuro.

QUADRO 5.11 – ITENS LTPD E ITENS SUPLEMENTARES: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS (APÓS ROTAÇÃO VARIMAX)

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS (N=254)		
FACTORES	ITENS	PESOS FACTORIAIS
1º Factor Orientação para o Futuro com Projectos	1. Caminho de forma ordenada para os objectivos	0.61
	3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	0.64
	5. Tenho a ideia de um sentido de continuidade na minha vida	0.53
	9. Tenho o meu futuro bem definido	0.68
	4A. Tenho planos bem definidos para os próximos anos	0.69
	6A. Tenho planos para o que quero fazer a longo prazo	0.65
	11A. Tenho muitos projectos para o meu futuro	0.60
	14A. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	0.67
2º Factor Orientação para o Presente	10. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	0.58
	18. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	0.68
	7A. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro	0.74
	8A. Geralmente só decido na hora, não consigo planear com antecedência	0.60
	10A. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	0.63
	13A. Não gosto de pensar no futuro porque tudo é imprevisível	0.59
3º Factor Visão Negativa do Futuro	2. Sinto que estou preso a um caminho e não sou capaz de sair dele	0.67
	4. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	0.65
	6. Caminho para o futuro como um tronco à deriva no mar, não por opção mas porque não consigo parar	0.55
	8. Acho que a minha vida são séries de avanços e paragens: paro, ando e depois paro outra vez	0.54
	14. Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	0.54
	16. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	0.73
	20. Sinto que o tempo está partido, cortado aos bocados e sem direcção	0.61
	3A. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	0.55
4º Factor Orientação Futuro Geral	19. Tento imaginar como será a vida no futuro	0.77
	1A. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer	0.71

Da observação dos resultados da análise em componentes principais constata-se, assim, a ocorrência de quatro factores que se apresentam com uma boa consistência em termos estatísticos e com considerável relevância psicológica. O futuro positivo parece poder subdividir-se em duas classes fundamentais, aquela que associa os itens de orientação para um futuro com definição de projectos e aquela que reflecte uma atitude geral

positiva, mas ainda, sem a definição de projectos específicos. O segundo factor bem definido parece ser o factor representado pela maioria dos itens de futuro negativo. Um terceiro factor, igualmente bem definido é o que associa os itens 10 e 18 de futuro negativo da LTPD com os itens suplementares propostos para a avaliação da orientação para o presente, sublinhando a relação entre estes dois conjuntos de itens e sugerindo a natureza autónoma dos itens de orientação para o presente em relação quer à orientação para o futuro quer em relação a uma visão negativa do futuro.

Como síntese da análise dos resultados obtidos com a aplicação da LTPD e dos itens suplementares, é oportuno ressaltar três pontos principais. Um primeiro aspecto prende-se com as características metrologicas evidenciadas pela LTPD; tanto a análise de itens como de precisão para os resultados obtidos no conjunto total de participantes demonstraram que a escala apresenta valores adequados de garantia, verificando-se ao mesmo tempo e de uma forma geral resultados idênticos aos encontrados com a versão americana (Wolf & Savickas, 1985). A análise discriminada dos resultados em cada um dos dois níveis de escolaridade revela, no entanto, algumas diferenças entre os dois anos, verificando-se índices de precisão consideravelmente mais elevados no 12º ano. Este aspecto veio confirmar a hipótese de esta escala ser mais adequada para o nível de do ensino secundário, sendo de difícil compreensão para os alunos mais novos.

Uma segunda linha de considerações prende-se com os resultados dos itens suplementares, verificando-se que, tal como esperado, a generalidade dos itens testados registou médias semelhantes aos dos itens equivalentes da LTPD, assim como índices de correlação elevados. Estes dados assumem especial relevância para o actual trabalho, abrindo as perspectivas para a elaboração de uma escala alternativa à LTPD com características conceptuais e metrologicas análogas.

Finalmente, um terceiro ponto decorrente da análise dos resultados obtidos com a aplicação da LTPD e dos itens suplementares relaciona-se com a estrutura de agregação observada entre os diversos itens. De facto, a análise em componentes principais ao nível dos itens da LTPD tinha revelado três factores relativamente bem definidos: o primeiro associado ao futuro encarado de forma negativa, o segundo ao futuro encarado

de forma positiva e ainda um terceiro factor composto por três itens relativamente autónomos em relação aos restantes. É interessante verificar que na análise em componentes principais realizada já com os itens suplementares, estes três itens se associaram aos itens propostos para a avaliação da orientação para o presente, definindo um factor estável que se pode considerar como estando relacionado este tipo de orientação temporal.

### 5. 3 - Selecção de itens para o Inventário de Perspectiva Temporal

Para a selecção dos itens a utilizar no estudo principal tomou-se em consideração dois aspectos essenciais. O primeiro refere-se aos dados extraídos durante a aplicação das escalas, nomeadamente a reacção dos jovens à tarefa pedida e a facilidade de compreensão geral dos itens e do formato de resposta; o segundo aspecto toma em consideração as características metrológicas da escala de perspectiva temporal e a análise dos resultados dos diversos itens.

Em relação aos dados extraídos durante a aplicação das escalas verificou-se que, tal como anteriormente notado nas aplicações prévias, a LTPD suscitou reacções distintas nos dois anos de escolaridade estudados. No 12º ano a aplicação das escalas decorreu, de uma forma geral, sem problemas, já no 9º ano, pelo contrário, muitos alunos sentiram várias dificuldades. Com frequência os alunos mais novos pediam ajuda para esclarecer o significado das frases, verificando-se ainda situações de desinteresse por parte de alguns alunos que responderam visivelmente ao acaso, tendo de ser retirados da amostra. A experiência negativa das situações descritas levantou novamente a questão sobre a pertinência de aplicação desta escala de forma generalizada ao 9º ano.

Quanto ao segundo aspecto considerado, os dados analisados sobre os resultados obtidos com a versão experimental da LTPD permitiram concluir que esta demonstrou, ao nível do 12º ano, possuir características metrológicas adequadas e consistentes. Por outro lado, a análise dos resultados dos itens suplementares evidenciou que estes apresentam características estatísticas semelhantes aos itens equivalentes da LTPD.

Tendo em atenção que no estudo principal se pretende abranger um leque o mais variado possível da população escolar, incluindo os jovens do 9º ano com mais dificuldades ou mais novos, assim como, alunos do secundário, e a utilização de dois instrumentos distintos dificultaria o estudo comparativo entre os dois níveis de escolaridade, optou-se pela construção de uma escala específica tendo por base os itens da LTPD e os itens suplementares, mas composta por itens com uma formulação mais acessível aos jovens do 9º ano, não perdendo de vista, naturalmente a qualidade metrológica.

Deste modo, para a construção da nova escala seleccionaram-se os itens com saturações mais elevadas nos factores definidos pela análise em componentes principais aplicada ao conjunto dos itens da LTPD e itens suplementares, com formulações mais simples e; ainda, com maior relevância em termos de conteúdo, de acordo com as dimensões definidas pela teoria da perspectiva temporal.

Da LTPD seleccionaram-se dez itens, três relacionados com o futuro positivo (itens 1, 3 e 9), quatro itens com o futuro negativo (itens 4, 6, 14 e 16) e os três itens que se revelaram na análise estatística mais relacionados com a orientação para o presente (itens 10, 12 e 18). Tentando atenuar alguns problemas de compreensão colocados pelos jovens do 9º ano, dois destes itens foram simplificados: o item 6 passou na nova versão a ter uma formulação abreviada «Caminho para o futuro um pouco à deriva, não por opção mas porque não consigo parar», e o início da frase do item 12 foi ligeiramente alterada, passando de «Evito assumir ....» para «Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo».

Dos itens suplementares retirou-se apenas um item, o item 2A relacionado com o passado, dado o seu duplo sentido - orientação para o passado e visão negativa do futuro. Outros três itens foram reformulados, o item 9A «Tenho a impressão que no futuro irei fazer pouca coisa» passou a «Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro», o item 8A «Geralmente só decido na hora, não consigo planear» foi alterado para «Geralmente só decido na hora, não costumo planear», também o item 13A «Não gosto de pensar no futuro porque tudo é imprevisível» passou para uma formulação com

uma conotação mais positiva «Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível»;

Foram introduzidos nove itens novos, quatro relacionados com a orientação para o futuro, («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro», «Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas», «Gosto de estabelecer objectivos a longo prazo» e «Sigo com entusiasmo para o futuro»); um outro item relacionado com o futuro mas com uma formulação de tipo negativo («Não gosto de me imaginar num futuro distante»), um item relacionado com a orientação para o presente («Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente») e, por fim três itens relacionados com o passado («Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes», «Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil antes», e «Para mim é importante continuar com as tradições da minha família»). O Quadro 5. 12 apresenta o conjunto de itens incluídos na subescala de Orientação para o Futuro.

QUADRO 5.12 – ITENS POR VARIÁVEIS DAS DIMENSÕES DO FUTURO

ITENS FUTURO
<b>Densidade</b>
Tenho muitos projectos para o futuro
Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas
(-) Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro
<b>Amplitude temporal - Futuro próximo</b>
Tenho planos bem definidos para os próximos anos
- Futuro distante
Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo
Tenho projectos sobre o que quero fazer a longo prazo
(-) Não gosto de me imaginar num futuro distante
<b>Optimismo</b>
Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar
Sigo com entusiasmo para o futuro
(-) Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar
<b>Continuidade</b>
Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro
Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo
Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer
<b>Clareza</b>
Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida
Tenho o meu futuro bem definido
(-) Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro

Para a escolha dos itens a incluir nesta subescala tomou-se em consideração as diferentes dimensões propostas pelo modelo de noção temporal elaborado por Ringle e Savickas (1983), introduzindo-se, ainda, a variável clareza, que apesar de não estar prevista neste modelo, tem sido referenciada como integrando a dimensão de orientação para o futuro (Thiebaut, 2000). Para cada dimensão seleccionaram-se três itens, uns com formulação positiva e outros com formulação negativa (no Quadro 5.12 assinalados com um sinal negativo entre parêntesis (-)).

A subescala de Orientação para o Futuro, ficou, assim composta por dezasseis itens, doze com uma formulação positiva e quatro com uma formulação negativa. Para efeitos de cálculo dos resultados adiciona-se o somatório do inverso dos itens com formulação negativa ao somatório dos itens com formulação positiva.

Na subescala de Orientação para o Presente, os oito itens propostos têm formulações quer com uma conotação positiva (frases iniciadas com palavras do tipo «Gosto», «Penso») quer com uma conotação negativa («Não gosto», «Não penso»). Cinco destes itens pretendem estimar a componente cognitivo-comportamental da atitude em relação ao presente (frases iniciadas com as palavras «Penso», «Mantenho») e três sugerem uma dimensão mais afectiva (frases do tipo «Gosto» ou «Prefiro»).

Dos quatro itens de Orientação para o Passado dois estão formulados de modo a induzirem uma apreciação cognitiva da atitude em relação ao passado (frases iniciadas com «Penso») e outros dois a componente afectiva desta mesma atitude (frases iniciadas com a palavra «Gosto»).

Para esta nova versão do inventário de perspectiva temporal constituíram-se, assim, quatro subescalas, três organizadas de acordo com a zona temporal, designadamente as subescalas de Orientação para o Futuro, Orientação para o Presente e Orientação para o Passado e, ainda, uma outra subescala relacionada com uma visão ansiosa em relação ao futuro, a subescala de Visão Negativa do Futuro, integrando os quatro itens da subescala de Futuro Negativo da LTPD. A ordem de apresentação dos itens na folha de respostas apresentada aos participantes obedeceu a uma distribuição alternada entre

subescalas e dentro de cada subescala a uma distribuição aleatória (Anexo A3). Como formato de resposta optou-se por manter o formato anterior utilizando uma escala de Likert de sete pontos. O Quadro 5.13 apresenta o conjunto total dos 32 itens seleccionados para esta versão do inventário de perspectiva temporal.

QUADRO 5.13 – CONJUNTO TOTAL DE ITENS SELECIONADOS PARA A VERSÃO FINAL DO INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL

<b>Temporal</b>	<b>Orientação para o Futuro</b>
	Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer
	Tenho muitos projectos para o futuro
	Tenho planos bem definidos para os próximos anos
	Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo
	Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar
	Sigo com entusiasmo para o futuro
	Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro
	Tenho projectos para o que quero fazer a longo prazo
	Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo
	Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida
	Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas
	Tenho o meu futuro bem definido
	(-) Não gosto de me imaginar num futuro distante
(-) Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro	
(-) Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	
(-) Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro	
<b>Noção</b>	<b>Orientação para o Presente</b>
	Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro
	Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência
	Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez
	Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível
	Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente
	Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos
	Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são
	Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo
	<b>Orientação para o Passado</b>
	Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado
	Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes
	Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura
	Para mim é importante continuar com as tradições de família
<b>Visão Negativa do Futuro</b>	
Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	
Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	
Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido	
Caminho para o futuro à deriva, não por opção mas porque não consigo parar	

## **CAPÍTULO 6**

### **ORGANIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS**

O presente capítulo sistematiza as diferentes etapas seguidas para a elaboração da escala de atribuições para a carreira. No primeiro ponto do capítulo apresentam-se as primeiras versões desta escala, fundamentos teóricos e organização geral.

O segundo ponto tem como objectivo analisar os resultados obtidos com a aplicação destas primeiras versões a um conjunto de participantes do 9º ano e do 12º ano. Finalmente, no terceiro ponto do capítulo descreve-se o processo de selecção e de organização de itens da versão final da escala de atribuições para a carreira utilizada no estudo principal.

### 6.1 – Organização de instrumentos para a avaliação das crenças atribucionais

Tal como para a avaliação da perspectiva temporal, também para a avaliação das atribuições se tentou numa primeira fase adaptar um instrumento de avaliação já existente. Neste caso a escolha recaiu no «*Assessment of Attributional Career Decision-Making*» AACDM (Luzzo & Jenkins-Smith, 1998), descrito no capítulo 3. As aplicações prévias da escala a grupos de alunos do 9º ano e do 12º ano, revelaram, no entanto, que os alunos mais novos tinham muita dificuldade em compreender o conteúdo dos itens, nomeadamente para realizarem a auto-apreciação ao longo das dimensões atribucionais propostas nos itens da AACDM. Deste modo, e com base nos dados recolhidos, optou-se por desenvolver um novo conjunto de itens para a avaliação das crenças atribucionais. Dadas as dificuldades evidenciadas pelos alunos mais novos para a auto-apreciação nas dimensões atribucionais (causalidade, controlabilidade e estabilidade), optou-se por uma formulação dos itens tendo por base as classes atribucionais normalmente consideradas para contextos de realização (aptidões, esforço, acaso ou sorte e dificuldade das tarefas).

Assim, o objectivo no primeiro estudo, em relação à avaliação dos conceitos atribucionais, foi o de testar um conjunto de itens, passível de vir a ser adoptado no estudo principal como medida de avaliação das crenças atribucionais associadas à carreira. Para tal, foram elaborados dois conjuntos de itens, o primeiro pretendia estimar as atribuições em relação a experiências vocacionais de sucesso e de insucesso ocorridas no passado, o segundo grupo de itens procurava avaliar a expectativa atribucional em relação a situações vocacionais futuras. Com estes dois conjuntos de itens procurava-se determinar as relações entre a análise das experiências passadas e a expectativa em relação aos resultados de experiências futuras.

Dada a disparidade de experiências de tomada de decisão vocacionais nos dois anos de escolaridade não foi, contudo, possível testar nos dois anos os mesmos itens de análise das experiências vocacionais passadas. De facto, os alunos do 9º ano ainda não tiveram oportunidade de realizar qualquer opção vocacional, ao contrário dos alunos do 12º ano que, para além de terem tomado decisões de carreira importantes, já tiveram

oportunidade de analisar algumas experiências de sucesso e de fracasso associadas a essas mesmas decisões. Para ultrapassar esta situação elaboraram-se conjuntos de itens distintos para cada ano de escolaridade. Assim, no 9º ano, os itens testados remetem para a análise das experiências escolares de sucesso e de insucesso atribuíveis a causas internas ou a causas externas, mas referindo-se sempre a situações de aproveitamento escolar. Para a elaboração destas questões adoptou-se um formato similar ao de outros questionários sobre atribuições em contextos de realização escolar (ver por exemplo, Sá, 1997). No 12º ano, os itens propostos avaliam a atribuição causal interna ou externa das experiências de sucesso ou de fracasso associadas às decisões de carreira tomadas.

Em relação ao segundo conjunto de itens, expectativas de sucesso ou de fracasso vocacional, este foi idêntico nos dois anos de escolaridade. O Quadro 6.1 apresenta os itens, por variável, propostos para o 9º ano e o Quadro 6.2 os itens elaborados para o 12º ano.

Como se observa nos Quadros 6.1 e 6.2, os 18 itens propostos distribuem-se por 4 classes: causalidade interna associada ao sucesso, causalidade interna associada ao fracasso, causalidade externa associada ao sucesso e causalidade externa associada ao fracasso. Para cada uma destas dimensões testaram-se duas variáveis, as variáveis capacidades e esforço para a causalidade interna, e as variáveis sorte e ajuda de outros para a causalidade externa. Como referido anteriormente elaboraram-se dois conjuntos de itens para todas as dimensões, um referente à análise das experiências passadas (nos Quadros com a designação «Passado»), e outro referente à expectativa em relação à futura carreira (designado por «Futuro»). Assim, os oito primeiros itens pertencem à dimensão de causalidade interna, sendo quatro itens referentes à expectativa futura e os outros quatro à análise de experiências passadas. O segundo conjunto de oito itens está associado à dimensão de causalidade externa, os quatro primeiros itens referem-se à expectativa futura, sendo os outros quatro itens relativos à análise das experiências passadas. Por fim, os dois últimos itens apresentados referem-se especificamente à tomada de decisão de tipo externo.

QUADRO 6.1 – 9º ANO: ITENS PARA AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS

		Atribuições		
Causalidade Interna	Futuro	Sucesso	Capacidades	Se tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque tenho as capacidades e aptidões necessárias
			Esforço	Se as minhas decisões de carreira levarem ao sucesso é porque trabalho bastante
		Fracasso	Capacidades	Se as minhas decisões sobre o futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é porque não tenho as capacidades necessárias
			Esforço	Se as decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é por não me esforçar o suficiente
	Passado	Sucesso	Capacidades	Tive notas altas porque tinha jeito para essas disciplinas
			Esforço	Tive notas mais altas porque me esforcei muito
		Fracasso	Capacidades	Tive algumas notas mais baixas porque não tinha as aptidões necessárias
			Esforço	Tive algumas notas mais baixas porque não me esforcei o suficiente
Causalidade Externa	Futuro	Sucesso	Sorte	A sorte vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso
			Ajuda de outros	A ajuda de outras pessoas vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso
		Fracasso	Sorte	Se as minhas decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso será por azar
			Ajuda de outros	Se as decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é por haver tantos entraves sociais
	Passado	Sucesso	Sorte	Tenho tido sorte com as notas que tenho obtido
			Ajuda de outros	Tive notas mais altas porque tive a ajuda de outras pessoas
		Fracasso	Sorte	Tenho tido azar com as notas que tenho obtido
			Ajuda de outros	Tive algumas notas mais baixas porque os professores não me ajudaram
	Tomada de decisão			Muitas das minhas decisões são tomadas ao acaso
				Muitas das minhas decisões de carreira são influenciadas por outras pessoas

QUADRO 6.2 – 12º ANO: ITENS PARA AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS ATRIBUCIONAIS

Atribuições				
Causalidade Interna	Futuro	Sucesso	Capacidades	Se tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque tenho as capacidades e aptidões necessárias
			Esforço	Se as minhas decisões de carreira levarem ao sucesso é porque trabalho bastante
		Fracasso	Capacidades	Se as minhas decisões sobre o futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é porque não tenho as capacidades necessárias
			Esforço	Se as decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é por não me esforçar o suficiente
	Passado	Sucesso	Capacidades	Muitas das decisões que tomei tiveram sucesso porque tinha jeito para o que escolhi
			Esforço	Muitas das decisões que tomei tiveram sucesso porque me esforcei bastante
		Fracasso	Capacidades	Muitas das decisões que tomei fracassaram porque não tinha as aptidões necessárias
			Esforço	Muitas das minhas decisões de carreira não tiveram sucesso porque não me esforcei o suficiente
Causalidade Externa	Futuro	Sucesso	Sorte	A sorte vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso
			Ajuda de outros	A ajuda de outras pessoas vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso
		Fracasso	Sorte	Se as minhas decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso será por azar
			Ajuda de outros	Se as decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso é por haver tantos entraves sociais
	Passado	Sucesso	Sorte	Tenho tido sorte com as decisões que tenho tomado
			Ajuda de outros	A ajuda de outras pessoas vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso
		Fracasso	Sorte	Muitas das decisões que tomei não tiveram sucesso porque tive azar
			Ajuda de outros	Muitas das decisões que tomei não tiveram sucesso porque ninguém me ajudou
	Tomada de decisão			Muitas das minhas decisões de carreira foram influenciadas por outras pessoas
				Muitas das minhas decisões de carreira foram feitas ao acaso

Como se verifica pela análise comparativa dos Quadros 6.1 e 6.2, os itens elaborados para o 9º ano diferem dos itens propostos para o 12º ano apenas na categoria «Passado», sendo idênticos na categoria «Futuro». Para responder ao questionário os jovens deveriam indicar o seu grau de concordância com as frases propostas em cada item de acordo com uma escala de *Likert* de cinco pontos.

## 6.2 – Análise de resultados da avaliação das crenças atribucionais

### 6.2.1 – Resultados da versão para o 9º Ano

#### a) Estatísticas da distribuição de resultados

No 9º ano, os resultados médios nos itens variaram entre 1.74, resultado médio mais baixo registado no item 4 («Muitas das minhas decisões de carreira são influenciadas por outras pessoas») e 4.39 verificado no item 3 («Se as minhas decisões de carreira levarem ao sucesso é porque me esforço bastante») (Quadro 6.3).

QUADRO 6.3 – ITENS DE CRENÇAS ATRIBUCIONAIS: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO

ITENS	9º ANO (N=99)			
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP
1. Se tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque tenho as capacidades e aptidões necessárias	5.00	5.00	4.22	1.01
2. Muitas das minhas decisões de carreira são feitas ao acaso	2.00	1.00	1.95	1.02
3. Se as minhas decisões de carreira levarem ao sucesso é porque me esforço bastante	5.00	5.00	4.39	0.70
4. Muitas das minhas decisões de carreira são influenciadas por outras pessoas	1.00	1.00	1.74	1.02
5. Se as minhas decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso será por azar	2.00	2.00	2.42	1.22
6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso	4.00	4.00	3.46	1.05
7. Se as minhas decisões não me levarem ao sucesso é porque não tenho as capacidades necessárias	3.00	3.00	2.92	1.16
8. A sorte vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso	3.00	1.00	2.86	1.41
9. Se as decisões sobre o meu futuro não me levarem ao sucesso é por haver tantos entraves sociais	3.00	3.00	2.47	1.02
10. Se as decisões sobre o meu futuro não me levarem ao sucesso é porque não trabalho o suficiente	4.00	4.00	3.75	1.00
11. Tive algumas notas mais baixas porque não tinha as aptidões necessárias	3.00	3.00	2.58	1.26
12. Tive algumas notas mais baixas porque os professores não me ajudaram	2.00	2.00	2.44	1.23
13. Tive notas mais altas porque me esforcei muito	4.00	4.00	3.83	1.05
14. Tenho tido azar com as notas que tenho obtido	3.00	3.00	2.74	1.32
15. Tive notas mais altas porque tive a ajuda de outras pessoas	2.00	2.00	2.55	1.18
16. Tive algumas notas mais baixas porque não me esforcei o suficiente	4.00	4.00	3.99	1.02
17. Tenho tido sorte com as notas que tenho obtido	2.00	3.00	2.35	1.07
18. Tive notas altas porque tinha jeito para essas disciplinas	4.00	4.00	3.90	1.10

Dos dezoito itens da escala, sete registaram uma média superior a 3.00 (resposta considerada neutra), seis itens de causalidade interna e apenas um de causalidade

externa (o item 6). Em contrapartida, dos onze itens com médias inferiores a 3,00, nove são de causalidade externa e apenas dois de causalidade interna (itens referentes ao fracasso atribuído à falta de capacidades).

No Quadro 6.4 apresentam-se os resultados totais dos vários conjuntos de itens considerados.

QUADRO 6.4 – ITENS DE CRENÇAS ATRIBUCIONAIS: MÉDIAS POR CONJUNTOS DE ITENS

MÉDIAS POR CONJUNTOS DE ITENS – 9º ANO (N=99)				
CONJUNTOS DE ITENS	MÉDIA	DP	COMPARAÇÃO ENTRE CONJUNTOS DE ITENS	<i>t-student</i>
Total Interno Futuro (itens 1, 3, 7 e 10)	3.82	0.53	Futuro vs. Passado	3.59**
Total Interno Passado (itens 18, 13, 11 e 16)	3.57	0.64		
Total Interno Sucesso (itens 1, 3, 18 e 13)	4.08	0.58	Sucesso vs. Fracasso	9.60**
Total Interno Fracasso (itens 7, 10, 11 e 16)	3.31	0.67		
<b>Total Causalidade Interna</b>	<b>3.70</b>	<b>0.48</b>		
Total Externo Futuro (itens 8, 6, 5 e 9)	2.80	0.75	Futuro vs. Passado	3.45**
Total Externo Passado (itens 17, 15, 14 e 12)	2.52	0.66		
Total Externo Sucesso (itens 8, 6, 17, 15)	2.80	0.66	Sucesso vs. Fracasso	3.25**
Total Externo Fracasso (itens 5, 9, 14, 12)	2.52	0.79		
<b>Total Causalidade Externa</b>	<b>2.66</b>	<b>0.53</b>		

Nota: \*\* Diferenças significativas a  $p < 0.01$

A comparação entre os resultados do conjunto de itens de causalidade interna relacionados com o sucesso e os resultados do conjunto de itens relacionados com o fracasso mostra uma tendência acentuada para responder de forma mais positiva aos itens relacionados com o sucesso (4.08 contra 3.31). Entre os itens de causalidade interna relacionados com o futuro e os itens relacionados com o passado constata-se uma tendência para responder de forma mais favorável aos itens relacionados com o futuro (3.82 contra 3.57 respectivamente).

Também, no conjunto de itens de causalidade externa se verificou uma média de respostas mais elevada nos itens associados ao sucesso (2.80) quando comparados com os itens associados ao fracasso (2.52). Atendendo à comparação entre os itens relacionados com o futuro e os itens relacionados com o passado, verificou-se, tal como,

no conjunto de itens de causalidade interna, médias superiores nos itens relacionados com o futuro (2:80, contra 2:52).

### b) Análise de correlações

O Quadro 6.5 apresenta a matriz das correlações estabelecidas entre os vários itens de conceitos atribucionais no 9º ano, assim como entre os itens e os somatórios dos conjuntos de itens de causalidade interna e de causalidade externa.

QUADRO 6.5 – ITENS ATRIBUCIONAIS: MATRIZ DE CORRELAÇÕES (9º ANO)

ITENS		CAUSALIDADE INTERNA							CAUSALIDADE EXTERNA							TOMADA DECISÃO				
		1	3	7	10	18	13	11	16	8	6	5	9	17	15	14	12	4	2	
CAUSALIDADE INTERNA	FUTURO	1	-																	
		3	.24	-																
		7	-.04	.00	-															
		10	-.00	.17	.07	-														
	PASSADO	18	.16	.07	.19	-.04	-													
		13	.01	.47	-.07	.08	.03	-												
		11	.11	.13	.22	.01	.10	.11	-											
16	-.01	.11	.05	.27	.02	.16	.23	-												
CAUSALIDADE EXTERNA	FUTURO	8	.15	.10	.13	-.23	-.02	.01	.19	-.04	-									
		6	-.17	-.07	.02	-.10	-.10	.09	.22	.05	.09	-								
		5	-.13	-.17	.12	-.22	.02	.07	.10	-.08	.29	.06	-							
		9	.21	.16	.23	-.14	.09	-.00	.49	.10	.39	.13	.20	-						
	PASSADO	17	-.05	.08	.07	-.14	.31	.14	-.06	-.13	-.02	-.09	-.03	.04	-					
		15	-.16	.12	.14	-.06	.15	.27	.05	.19	.01	.17	.09	-.04	.31	-				
		14	.08	.06	.18	-.10	.03	.07	.26	.04	.32	.11	.36	.24	-.21	.03	-			
		12	.00	-.10	.21	-.15	.11	-.07	.36	-.10	.24	.14	.17	.10	-.05	-.01	.31	-		
TOMADA DECISÃO	4	-.21	-.14	.18	-.08	-.03	-.17	.01	-.19	.20	-.01	-.02	-.02	.16	.21	-.02	.16	-		
	2	-.11	-.10	-.15	-.27	-.23	-.00	.04	-.23	.33	.24	.18	.06	-.11	.00	.26	.22	.05	-	
TOTAL INTERNO		12	.36	.14	.15	.16	.19	.25	.28	.08	.01	-.05	.33	.06	.19	.19	.11	-.15	-.28	
TOTAL EXTERNO		-.01	.05	.28	-.30	.14	.14	.41	.00	.40	.18	.35	.33	-.02	.15	.37	.28	.17	.32	

Notas: De modo a simplificar a leitura e interpretação dos dados, os itens estão organizados de acordo com as categorias conceituais (tal como no Quadro 6.1). A numeração dos itens corresponde à numeração utilizada na folha de resposta.

A negrito - coeficientes de correlação superiores a .20

A sombreado correlações com o Total da respectiva subescala sem o próprio item

Entre os itens de causalidade interna, a mediana dos valores absolutos das intercorrelações foi baixa, situando-se em 0.09. As correlações mais elevadas ocorreram entre os itens de expectativa futura e os itens de análise do passado da mesma categoria, sendo de assinalar as correlações importantes verificadas entre os itens da variável esforço, nomeadamente, entre os itens 3 e 13 relacionados com o sucesso ( $r=.47$ ). As correlações entre os itens e o resultado total do conjunto de itens de causalidade interna foram, em geral, baixas, registando-se, apenas, três itens com coeficientes de correlação significativos, dois itens da variável esforço, itens 3 ( $r=.36$ ) e 16 ( $r=.28$ ), e um item da variável capacidades, item 11 ( $r=.25$ ).

Entre os itens de causalidade externa a mediana dos valores absolutos das correlações situou-se em  $r=.13$ , valor ligeiramente superior ao verificado entre os itens de causalidade interna. Dos oito itens, apenas três (itens 6, 17 e 15) não registaram correlações consideradas significativas com o total dos itens de causalidade externa, os restantes itens registaram correlações significativas e importantes com este total. O item 17 destaca-se como o item com o coeficiente de correlação mais baixo com o resultado total dos itens de causalidade externa ( $r=-0.02$ ).

A matriz de correlações permite observar que as relações entre itens de causalidade interna e externa são praticamente nulas, destacam-se, no entanto, dois itens de causalidade interna (itens 7 e 11, expectativa futura de fracasso atribuível à falta de capacidades e fracasso passado também atribuível à falta de capacidades) por apresentarem correlações consideradas significativas com o total de causalidade externa (respectivamente  $r=.28$  e  $r=.41$ ), para além, de estabelecerem relações importantes com vários itens desse grupo, sobretudo, com os itens relacionados com a ajuda de outros.

A análise das correlações entre os totais parciais (Quadro 6.6) evidencia relações importantes entre os itens relacionados com o passado e os itens do futuro, tanto para o conjunto de itens de causalidade interna, como para os itens de causalidade externa ( $r=.33$  e  $r=.36$ , respectivamente). Já a comparação entre os itens referentes ao sucesso e os itens de fracasso mostra relações mais fracas ( $r=.29$  para os itens de causalidade externa e  $r=.17$  para o conjunto de itens de causalidade interna).

QUADRO 6.6 – CONJUNTOS DE ÍTEMS ATRIBUCIONAIS: MATRIZ DE CORRELAÇÕES (9º ANO)

SÍNTESE DA MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE CONJUNTOS DE ÍTEMS (9º ANO - N=99)							
CONJUNTOS DE ÍTEMS		FUTURO		CONJUNTOS DE ÍTEMS		SUCESSO	
		CAUSALIDADE INTERNA	CAUSALIDADE EXTERNA			CAUSALIDADE INTERNA	CAUSALIDADE EXTERNA
PASSADO	CAUSALIDADE INTERNA	.33	.21	FRACASSO	CAUSALIDADE INTERNA	.17	.08
	CAUSALIDADE EXTERNA	.05	.36		CAUSALIDADE EXTERNA	.07	.29

Nota: A negrito correlações superiores a .20

### c) Análise em componentes principais: Itens atribucionais (9º Ano)

A análise em componentes principais permitiu a extracção de sete componentes com valores próprios superiores a 1.00. Os critérios utilizados apontaram para a consideração das quatro primeiras componentes que em conjunto explicam cerca de 45% da variabilidade dos resultados (Quadro 6.7).

A primeira componente principal, explicativa de 15% da variabilidade dos resultados, é definida por vários itens de causalidade externa (itens 8, 9, 14 e 12) e, ainda pelo item 11 de causalidade interna associada ao fracasso. Ao agrupar diferentes tipos de itens de causalidade externa, quer relacionados com o fracasso quer com o sucesso, tanto com o futuro como com o passado, esta componente parece estar relacionada com a atribuição causal de tipo externo. De notar que se afastam deste primeiro factor dois itens, o item 17, («Tenho tido sorte com as notas que tenho obtido»), e o item 15 («Tive notas mais altas porque tive a ajuda de outras pessoas») que se revelam assim, e tal como anteriormente notado, autónomos em relação aos restantes itens de causalidade externa.

A segunda componente explica cerca de 11% da variabilidade dos resultados e é definida pelos itens 3 e 13 (sucesso atribuído ao esforço) e 16 (fracasso atribuído à falta de esforço), todos com saturações superiores a 0.50, e ainda pelo item 10 (expectativa de fracasso atribuído à falta de trabalho), que apresentou uma saturação de 0.42. O terceiro factor representa 10% da variabilidade dos resultados e associou dois itens da variável capacidades (o item 7 - expectativa de fracasso atribuído à falta de capacidades e o item 18 - sucesso atribuído a capacidades), com o item 17 da variável sorte.

Finalmente, a quarta componente principal explica cerca de 9% da variabilidade dos resultados e é composta pelo item 1 (expectativa de sucesso associado às capacidades) em oposição ao item 15 relacionado com a ajuda de outros.

QUADRO 6.7 – ITENS ATRIBUCIONAIS: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS (APÓS ROTAÇÃO VARIMAX)

ANÁLISE COMPONENTES PRINCIPAIS - 9º ANO (N=99)						
ITENS			FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
Causalidade Interna	Futuro	1	.17	.22	.10	-.61
		3	.06	.68	.12	-.03
		7	.33	-.03	.50	-.06
		10	-.30	.42	-.03	-.22
	Passado	18	.07	.06	.67	-.13
		13	.03	.67	.01	.40
		11	.62	.31	.14	-.09
Causalidade Externa	Futuro	16	.00	.59	-.00	-.02
		8	.67	-.09	.01	.04
		6	.30	.11	-.25	.44
		5	.48	-.15	-.05	.23
		9	.64	.18	.18	-.21
		17	-.15	-.04	.66	.32
	Passado	15	.02	.24	.39	.67
		14	.67	.07	-.14	.00
		12	.56	-.23	.10	.02
		4	.08	-.43	.34	.30
Tomada Decisão	2	.41	-.26	-.46	.35	
Valores Próprios			2.75	2.03	1.79	1.67
Variância Explicada			.15	.11	.10	.09

Notas: De modo a simplificar a leitura e interpretação dos dados, os itens estão organizados de acordo com as categorias conceptuais. A numeração dos itens corresponde à numeração utilizada na folha de resposta.  
A negrito pesos factoriais superiores a 0.50

Dos dados da análise em componentes principais destacam-se dois pontos principais, o primeiro prende-se com a verificação de que as componentes definidas permitiram distinguir as variáveis de tipo externo das variáveis de tipo interno, sustentando a hipótese da dimensão do locus da causalidade na base da estrutura de agrupamento das variáveis. É interessante verificar, no entanto, que ao contrário das variáveis de

causalidade externa que definiram um único factor, as variáveis de causalidade interna definirem três factores distintos, dissociando os itens da variável esforço dos itens da variável capacidades. Esta relativa autonomia da variável esforço em relação à variável capacidades está de acordo com a independência estrutural da dimensão de controlabilidade proposta pela teoria atribucional (Weiner, 1986).

O segundo ponto a salientar prende-se com a verificação da estreita associação estabelecida entre o grupo de itens sobre a análise das experiências passadas e o grupo de itens sobre as expectativas de carreira. Com efeito, apesar das formulações distintas apresentadas nesta versão para o 9º ano, uns itens referentes especificamente ao aproveitamento escolar e outros às expectativas gerais em relação à carreira, surgem relacionados em todos os factores definidos, evidenciando as relações importantes entre a análise das experiências passadas e as expectativas sobre as experiências futuras, tal como sugerido pela teoria atribucional (Weiner, 1986).

**6.2.2 – Resultados da versão para o 12º Ano****a) Estatísticas da distribuição de resultados**

No 12º ano os valores médios de resposta aos itens variaram entre 1.88, resultado mais baixo obtido no item 3 («Muitas das decisões que tomei não tiveram sucesso porque ninguém me ajudou»), e 4.15, resultado médio mais alto registado no item 1 («Se tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque tenho as capacidades e aptidões necessárias») (Quadro 6.8).

QUADRO 6.8 – ITENS DE CRENÇAS ATRIBUCIONAIS: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO

ITENS	12º ANO (N=131)			
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP
1. Se tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque tenho as capacidades e aptidões necessárias	4.00	4.00	4.15	0.83
2. Muitas das minhas decisões de carreira foram feitas ao acaso	2.00	2.00	2.24	0.97
3. Muitas das decisões que tomei não tiveram sucesso porque ninguém me ajudou	2.00	2.00	1.88	0.87
4. Se as minhas decisões de carreira levarem ao sucesso é porque me esforço bastante	4.00	4.00	3.94	0.80
5. Muitas das minhas decisões de carreira foram influenciadas por outras pessoas.	2.00	2.00	2.01	1.02
6. Muitas das decisões que tomei fracassaram porque não tinha as aptidões necessárias	2.00	2.00	2.33	0.97
7. Muitas das decisões que tomei não tiveram sucesso porque tive azar	2.00	2.00	2.21	0.99
8. Muitas das minhas decisões de carreira não tiveram sucesso porque não me esforcei o suficiente	4.00	4.00	3.42	1.16
9. Se as minhas decisões sobre o meu futuro escolar e profissional não me levarem ao sucesso será por azar	2.00	2.00	2.04	0.98
10. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso	4.00	4.00	3.47	0.93
11. Se as minhas decisões não me levarem ao sucesso é porque não tenho as capacidades necessárias	2.00	2.00	2.36	0.97
12. A sorte vai ser importante para que as minhas decisões de carreira tenham sucesso	3.00	3.00	2.83	1.11
13. Muitas das decisões que tomei tiveram sucesso porque tinha jeito para o que escolhi	4.00	4.00	3.72	0.79
14. Muitas das decisões que tomei tiveram sucesso porque me esforcei bastante	4.00	4.00	3.85	0.81
15. Se as decisões sobre o meu futuro não me levarem ao sucesso é por haver tantos entraves sociais	3.00	3.00	2.96	1.00
16. Muitas das decisões que tomei tiveram sucesso porque tive a ajuda de algumas pessoas	3.00	3.00	3.42	0.92
17. Tenho tido sorte com as decisões que tenho tomado	4.00	4.00	3.52	0.83
18. Se as decisões sobre o meu futuro não me levarem ao sucesso é porque não trabalho o suficiente	4.00	4.00	3.55	1.13

Os resultados mostram nove itens com valores médios superiores a 3.00 (resposta considerada média); seis itens de causalidade interna e apenas três itens de causalidade externa. Por sua vez, os itens cujos resultados médios são inferiores a 3.00 são maioritariamente de causalidade externa. Tal como se verificou com o 9º ano, também no 12º ano, o total de itens de causalidade interna (Quadro 6.9) registou uma média de respostas significativamente superior à média de respostas dos itens de causalidade externa (3.42 e 2.79, respectivamente; *t-student*=10.84,  $p<0.01$ ).

A comparação dos resultados do conjunto de itens associados ao sucesso e o conjunto de itens associados ao fracasso (Quadro 6.9) mostra resultados médios significativamente superiores nos itens de sucesso em relação aos itens de fracasso, tanto no grupo de itens de causalidade interna (3.92 e 2.91), como no grupo de itens de causalidade externa (3.31 e 2.27, respectivamente).

QUADRO 6.9 – ITENS DE CRENÇAS ATRIBUCIONAIS: MÉDIAS POR CONJUNTOS DE ITENS

MÉDIAS POR CONJUNTOS DE ITENS – 12º ANO (N=131)				
CONJUNTOS DE ITENS	MÉDIA	DP	COMPARAÇÃO ENTRE CONJUNTOS DE ITENS	<i>t-student</i>
Total Interno Futuro (itens 1, 4, 11 e 18)	3.50	0.54	Futuro vs. Passado	3.24**
Total Interno Passado (itens 13, 14, 6 e 8)	3.33	0.50		
Total Interno Sucesso (itens 1, 4, 13 e 14)	3.92	0.55	Sucesso vs. Fracasso	12.71**
Total Interno Fracasso (itens 11, 18, 6 e 8)	2.91	0.69		
<b>Total Interno</b>	<b>3.42</b>	<b>0.43</b>		
Total Externo Futuro (itens 12, 10, 9 e 15)	2.82	0.68	Futuro vs. Passado	1.24
Total Externo Passado (itens 17, 16, 7 e 3)	2.76	0.48		
Total Externo Sucesso (itens 12, 10, 17, 16)	3.31	0.60	Sucesso vs. Fracasso	17.65**
Total Externo Fracasso (itens 9, 15, 7, 3)	2.27	0.61		
<b>Total Externo</b>	<b>2.79</b>	<b>0.50</b>		

Nota: \*\* Diferenças significativas a  $p<0.01$

Nos itens de causalidade interna os resultados médios dos itens relacionados com o futuro (3.50) foram superiores aos resultados médios dos itens relacionados com o passado (3.33). Já, para os itens de causalidade externa, as diferenças entre os resultados médios dos itens do futuro e os do passado não foram consideradas como

estatisticamente diferentes. A observação comparativa dos resultados nos dois anos de escolaridade mostra que, apesar das formulações de itens do passado serem diferentes, as tendências médias de resposta foram idênticas nos dois anos, sendo próximas as relações estabelecidas entre os conjuntos de itens.

**b) Análise de correlações**

O Quadro 6.10 apresenta as correlações obtidas entre os diferentes itens de conceitos atribucionais na amostra do 12º ano.

QUADRO 6.10 – ITENS ATRIBUCIONAIS: MATRIZ DE CORRELAÇÕES (12º ANO)

ITENS			CAUSALIDADE INTERNA							CAUSALIDADE EXTERNA							TOMADA DECISÃO				
			1	4	11	18	13	14	6	8	12	10	9	15	17	16	7	3	5	2	
CAUSALIDADE INTERNA	FUTURO	1	-																		
		4	.30	-																	
		11	.02	-.01	-																
		18	-.01	.16	.19	-															
	PASSADO	13	.24	.21	-.14	.03	-														
		14	.13	.48	-.01	.03	-.32	-													
		6	-.05	-.05	.38	.04	-.16	.10	-												
		8	-.08	.01	.06	.49	-.12	-.11	.23	-											
CAUSALIDADE EXTERNA	FUTURO	12	-.07	.01	.01	-.15	.03	.03	.13	-.18	-										
		10	-.01	-.03	.05	-.08	-.11	.07	.19	-.04	.40	-									
		9	-.07	-.10	-.21	-.11	.12	.05	.01	-.21	.40	.24	-								
		15	.03	.07	.19	.03	-.07	.07	.17	.06	.19	.23	.15	-							
	PASSADO	17	.09	.11	-.03	.07	.33	.23	-.13	-.23	.16	.06	.17	.07	-						
		16	.05	.20	-.08	-.10	-.05	.22	.12	-.00	.15	.32	.06	.12	.03	-					
		7	-.10	-.08	.02	-.05	.05	-.09	.07	.11	.21	.15	.25	.07	-.09	.07	-				
		3	-.11	-.11	.06	-.12	-.07	-.11	.25	-.03	.16	.22	.30	.22	-.08	.09	.21	-			
TOMADA DECISÃO	5	-.14	-.13	.07	.02	-.10	-.23	.10	.11	.04	.02	-.02	-.05	-.08	.01	.02	.22	-			
	2	-.19	-.17	.10	-.01	-.07	-.01	.25	-.02	.18	.14	.15	-.03	.02	.12	.04	.15	.15	-		
TOTAL INTERNO			.12	.30	.18	.33	.07	.24	.17	.20	-.07	.01	-.16	.16	.08	.08	-.01	-.06	-.05	-.02	
TOTAL EXTERNO			-.05	.01	.00	-.13	.05	.10	.20	-.13	.47	.46	.44	.28	.08	.22	.23	.31	.04	.19	

Notas: De modo a simplificar a leitura e interpretação dos dados, os itens estão organizados neste Quadro de acordo com as categorias conceituais (tal como são apresentadas no Quadro 6.2). A numeração dos itens corresponde à numeração utilizada na folha de resposta.  
 A negrito - coeficientes de correlação superiores a .20.  
 A sombreado correlações com o total da respectiva subescala sem o próprio item

Os itens de causalidade interna estabeleceram relações relativamente baixas entre si, situando-se a mediana do valor absoluto das intercorrelações em  $r=.12$  e a média em  $r=.15$ . Dos itens de causalidade interna, as correlações mais baixas com o resultado total registaram-se nos itens 1 e 13 da variável capacidades ( $r=.12$  e  $r=.07$ , respectivamente). Pelo contrário, os itens da variável esforço (itens 4, 18, 14 e 8) registaram todas intercorrelações elevadas e significativas com o resultado total. Verifica-se, ainda, que os coeficientes de correlação mais elevados ocorreram entre os itens de expectativa futura e os itens correspondentes de análise do passado, tanto em relação à variável esforço, nomeadamente na atribuição do sucesso ao esforço ( $r=.48$ ), e na atribuição do fracasso à falta de esforço ( $r=.49$ ), como em relação à variável capacidades, que embora com coeficientes mais baixos foram ainda considerados significativos ( $r=.24$ , para a dimensão sucesso e  $r=.38$  para a dimensão fracasso).

Entre os itens de causalidade externa a mediana das intercorrelações situou-se em  $r=.16$ , e a média em  $r=.17$ , valores ligeiramente mais elevados do que os verificados com os itens de causalidade interna. Dos vários itens propostos apenas o item 17 («Tenho tido sorte com as minhas decisões de carreira») não registou um coeficiente de correlação significativo com o resultado total. O conjunto de itens de causalidade externa parece ser relativamente homogéneo, apresentando correlações elevadas entre si, quer entre os itens correspondentes de expectativa futura e de análise do passado, quer entre os itens das duas variáveis.

A análise das correlações entre os resultados dos conjuntos de itens (Quadro 6.11) confirma a ocorrência de correlações importantes entre os itens do passado e os respectivos itens de expectativa futura, tanto no grupo de itens de causalidade interna ( $r=.37$ ), como no grupo de itens de causalidade externa ( $r=.47$ ). Entre os itens de sucesso e fracasso as relações foram nulas nos itens de causalidade interna ( $r=-.05$ ), mas importantes nos itens de causalidade externa ( $r=.37$ ).

QUADRO 6.11 – CONJUNTOS DE ITENS ATRIBUCIONAIS: MATRIZ DE CORRELAÇÕES  
(12º ANO)

SÍNTESE DA MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE CONJUNTOS DE ITENS (9º ANO - N=99)							
CONJUNTOS DE ITENS		FUTURO		CONJUNTOS DE ITENS		SUCESSO	
		CAUSALIDADE INTERNA	CAUSALIDADE EXTERNA			CAUSALIDADE INTERNA	CAUSALIDADE EXTERNA
PASSADO	CAUSALIDADE INTERNA	.37	.04	FRACASSO	CAUSALIDADE INTERNA	-.05	-.08
	CAUSALIDADE EXTERNA	-.05	.47		CAUSALIDADE EXTERNA	-.07	.37

Nota: A negrito coeficientes de correlação superiores a .20.

### c) Análise em componentes principais: Itens atribucionais (12º Ano)

A análise em componentes principais aplicada ao conjunto dos vários itens da escala de atribuições para a carreira, permitiu a extracção de seis componentes principais cujos valores próprios foram superiores a 1.00. Os critérios *scree test* e análise paralela permitiram considerar as três primeiras componentes principais, que no seu conjunto explicam cerca de 40% da variabilidade dos resultados (Quadro 6.12).

A primeira componente principal, explicativa de 14% da variabilidade total dos resultados, é definida principalmente por itens de causalidade externa, dois itens da variável sorte, os itens 12 e 9 e dois itens da variável ajuda de outros, os itens 10 e 3 que registaram saturações positivas superiores a 0.50; os itens 15 e 16 obtiveram também saturações muito próximas de 0.50 (respectivamente, 0.46 e 0.43).

A segunda componente é responsável por 13 % da variabilidade dos resultados e é definida pelos itens 1, 4, de expectativa futura de sucesso atribuível a causas internas (respectivamente, 0.51 e 0.72), e pelos itens 13 e 14 de análise de experiências passadas de sucesso também atribuíveis a causas internas. Deste modo, o segundo factor é claramente um factor de causalidade interna associada ao sucesso.

A terceira componente principal explica 11 % da variabilidade dos resultados e é definida por itens tanto da variável capacidades (itens 11 e 6) como da variável esforço

(itens 18 e 8) associados ao fracasso (respectivamente, .57, .54, .59 e .68). Este factor surge, assim, nitidamente associado ao fracasso atribuível a causas internas.

QUADRO 6.12 – ITENS ATRIBUCIONAIS: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS (APÓS ROTAÇÃO VARIMAX)

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – 12º ANO (n=131)					
ITENS			FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Causalidade Interna	Futuro	1	-.13	.51	.03
		4	-.03	.72	.22
		11	.16	-.06	.57
		18	-.18	.12	.59
	Passado	13	-.06	.54	-.26
		14	.14	.74	.08
		6	.45	-.12	.54
		8	-.12	-.16	.68
Causalidade Externa	Futuro	12	.66	.06	-.23
		10	.67	.05	.02
		9	.56	.02	-.44
		15	.46	.14	.25
	Passado	17	.12	.46	-.26
		16	.43	.26	.09
		7	.37	-.17	-.05
		3	.55	-.27	-.00
Tomada Decisão	5	.12	-.41	.12	
	2	.39	-.23	.05	
<b>Valores Próprios</b>			2.53	2.29	1.96
<b>Variância Explicada</b>			.14	.13	.11

Nota: De modo a simplificar a leitura e interpretação dos dados, os itens estão organizados de acordo com as categorias conceptuais. A numeração dos itens corresponde à numeração utilizada na folha de resposta.

A negrito pesos factoriais superiores a 0.50

A comparação dos resultados das análises em componentes principais realizadas nos dois níveis de escolaridade revela algumas semelhanças no comportamento estatístico de vários itens, mas igualmente disparidades importantes na estrutura das respostas, sendo de salientar dois aspectos principais. O primeiro prende-se com a existência de uma certa estabilidade na estrutura de resposta aos itens de causalidade externa, definindo nos dois anos de escolaridade, um único factor que associa tanto os itens relacionados com o passado, como os itens relacionados com o futuro, assim como os itens relacionados com o sucesso e os itens relacionados com o fracasso.

A segunda conclusão que se pode extrair da análise comparativa dos resultados é a de que nos dois anos de escolaridade os itens de causalidade interna definem mais do que um factor, no entanto, a estrutura que está na base da constituição destes factores parece ser distinta em cada um dos anos: no 9º ano a estrutura subjacente distingue a variável capacidade da variável esforço, enquanto no 12º ano o que diferencia os dois factores é a dimensão de sucesso ou de fracasso.

Estas diferenças nas respostas dadas em cada nível de escolaridade poderão estar relacionadas com a formulação distinta dos itens de análise das experiências passadas propostas para o 9º ano e para o 12º ano.

### **6.3 - Selecção de itens para a Escala de Atribuições para a Carreira**

Como notado anteriormente, os resultados obtidos, tanto no 9º ano como no 12º ano, indicaram relações fortes entre os itens do passado e os itens das expectativas futuras, abrindo perspectivas para a construção de uma escala sobre as expectativas relacionadas com a carreira futura, numa óptica de análise atribucional do sucesso e do fracasso. Assim, tomou-se como ponto de partida para a construção da nova escala apenas os itens referentes ao futuro.

Para a escolha dos itens a reter tomaram-se em consideração vários critérios: o primeiro refere-se à pertinência do conteúdo do item à luz da teoria atribucional e das teorias de desenvolvimento de carreira; um segundo critério baseou-se nos resultados obtidos nos vários itens testados para a avaliação das expectativas atribucionais; por último, tomou-se em consideração a experiência da aplicação da escala no primeiro estudo, nomeadamente, as dificuldades e questões colocadas quanto ao significado de itens por parte de alguns participantes, assim como algumas sugestões dadas pelos jovens durante a aplicação da prova.

Deste modo, vários itens testados no primeiro estudo foram reformulados quer por uma questão de simplificação de apresentação do item quer por razões de ordem conceptual.

Outros itens que apresentaram um elevado grau de inconsistência foram omitidos e vários outros introduzidos na nova versão.

Tendo por base os resultados obtidos na análise em componentes principais optou-se por organizar a escala num primeiro nível com base na dimensão de causalidade e num segundo nível atendendo à categoria expectativa de sucesso ou de fracasso. Como se observa no Quadro 6.13 a lista de itens divide-se em dois grandes subgrupos – itens de causalidade interna e itens de causalidade externa. Cada um destes conjuntos de itens subdivide-se, por sua vez, em três categorias: itens relacionados com o sucesso, itens relacionados com o fracasso e itens relacionados com a tomada de decisão. As duas primeiras categorias são compostas por quatro itens cada uma, e a última categoria, tomada de decisão, é composta por três itens. No grupo de itens de causalidade interna os itens das categorias sucesso e fracasso referem-se às variáveis capacidades, competência, esforço e trabalho. No grupo de itens de causalidade externa os itens referem-se às variáveis sorte, dificuldade de tarefa, e ajuda de outros.

De notar, que embora as variáveis consideradas para a elaboração dos itens permitam a avaliação das dimensões de controlabilidade e de estabilidade, optou-se no presente estudo por centrar a análise na dimensão de causalidade, e deste modo organizar as subescalas tendo em atenção primariamente esta dimensão. Os vinte e dois itens agrupam-se, assim, em duas escalas principais, a escala de causalidade interna e a escala de causalidade externa. Cada uma destas escalas subdivide-se por sua vez em três subescalas, causalidade interna relacionada com o sucesso, causalidade interna relacionada com o fracasso, tomada de decisão de tipo interno, causalidade externa relacionada com o sucesso, causalidade externa relacionada com o fracasso e tomada de decisão de tipo externo.

Para resposta escolheu-se uma escala de *Likert* de 7 pontos de modo a manter a uniformidade no formato de resposta com a escala de perspectiva temporal (Anexo A4).

QUADRO 6.13 – ITENS DA ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA

VARIÁVEIS		ITENS	
Causalidade Interna	Sucesso	Capacidades	2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional
		Competência	16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional
		Esforço	20. Se tiver sucesso com as minhas decisões é porque me empenho muito naquilo que faço
		Trabalho	14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional
	Fracasso	Capacidades	19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias
		Competência	5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente
		Esforço	7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente
		Trabalho	10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem
Causalidade Externa	Sucesso	Sorte	17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro
		Dificuldade Tarefa	4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis
		Ajuda de outros	6. Ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro
		Ajuda de outros	8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional
	Fracasso	Sorte	3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte
		Dificuldade Tarefa	11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho
		Ajuda de outros	13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio necessário de algumas pessoas (professores, família)
		Ajuda de outros	21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem
Tomada de Decisão de tipo Interno		1. Pondero com cuidado todas as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional	
		12. Tomo sempre as minhas decisões com base naquilo que considero ser o mais adequado para mim	
		22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais	
Tomada de Decisão de tipo Externo		9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso	
		15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas	
		18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe	

Nota: A numeração dos itens corresponde à numeração dos itens na folha de resposta (Anexo A4).

**PARTE III**  
**ESTUDO PRINCIPAL**

## **CAPÍTULO 7**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O «Estudo Principal» estruturou-se em duas grandes etapas, compreendendo aspectos relacionados com a aplicação das provas e com a análise de resultados. O presente capítulo sintetiza alguns dos aspectos metodológicos relacionados com essas etapas. O primeiro ponto refere-se aos instrumentos de avaliação adoptados para a recolha de dados, apresentando algumas das suas características gerais e psicométricas. O segundo ponto caracteriza, em termos genéricos, o conjunto de participantes no estudo. O terceiro ponto centra-se nos objectivos da análise estatística e na discussão dos procedimentos estatísticos utilizados.

### 7.1 – Instrumentos de avaliação e condições de aplicação

Para além do Inventário de Perspectiva Temporal e da Escala de Atribuições para a Carreira descritos nos capítulos 5 e 6, a bateria de instrumentos adoptada para o estudo principal foi composta por mais três provas, um «Questionário de Dados Pessoais», o «Inventário de Auto-Estima» (*SEI*) e as escalas de atitudes do «Inventário de Desenvolvimento Vocacional» (*CDI*).

#### a) Questionário de Dados Pessoais

O objectivo do «Questionário de Dados Pessoais» era o de permitir de uma forma simples e parcimoniosa recolher alguns dados de natureza pessoal e escolar considerados relevantes para o presente estudo. Foram elaboradas duas versões deste questionário, uma para o 9º ano e outra para o 12º ano (Anexos A1- Questionário do 9º ano e A2 - Questionário do 12º ano). Em termos gerais os dois questionários são compostos por três partes. A primeira parte (a única que difere nas duas versões), refere-se à história escolar do aluno e pretende recolher alguns dados sobre os interesses e aproveitamento escolar do jovem, a segunda parte pretende estimar de uma forma geral e qualitativa os projectos vocacionais existentes e o seu grau de definição, finalmente a terceira parte tem como objectivo recolher alguns dados qualitativos sobre o auto-conceito do jovem e a forma como ele sente a sua evolução.

Na versão para o 9º ano, a primeira parte segue de perto o formato das questões formuladas na ficha de «Descrição de si próprio» utilizada no «Programa de Orientação para a Carreira (POC)» (Marques e outros, 1998), solicitando-se ao participante que indique, as três disciplinas que gosta mais e as três disciplinas que gosta menos, assim como, as últimas classificações obtidas nessas disciplinas. Na versão do 12º ano, para além de uma questão sobre a área de estudos que o estudante frequenta e a média escolar obtida nos dois últimos anos, questiona-se o jovem sobre os motivos que o levaram a escolher a área de estudos que frequenta actualmente e o grau de satisfação em relação à escolha efectuada.

As três questões da segunda parte do questionário solicitam o jovem a referir os seus projectos vocacionais a curto prazo, indicando as escolhas escolares ou profissionais que tenciona realizar no final do ano que frequenta, assim como, os seus projectos a médio e longo prazo (indicando, para tal, as profissões que gostaria de exercer no futuro) e os motivos que sustentam esses projectos.

A terceira parte remete para descrições pessoais, solicitando o jovem a pensar nas suas características pessoais em diferentes momentos da sua vida; para responder, o jovem deverá completar as três frases incompletas que surgem na página, designadamente, «No passado eu era.....», «Actualmente sou.... » e «No futuro gostaria de ser.....».

#### **b) Inventário de Auto-Estima (SEI)**

O «Inventário de Auto-Estima» (*SEI*) utilizado no presente estudo é uma adaptação para português de Isabel Janeiro (Janeiro, 1997) da versão original de Stanley Coopersmith do «*Self-Esteem Inventory*» (Coopersmith, 1981).

Este inventário foi concebido por Coopersmith com base numa escala já existente; a escala de auto-estima de Rogers e Dymond (Rogers e Dymond citado em Coopersmith, 1981) da qual foram adoptados vários itens. Inicialmente, Coopersmith desenvolveu apenas uma forma do *SEI* destinada a crianças e adolescentes em idade escolar, actualmente existem três formas distintas: uma forma escolar; uma forma reduzida para estudantes e ainda uma forma para adultos.

A forma escolar, sobre a qual incide o presente trabalho, é composta por quatro subescalas que avaliam diferentes aspectos da auto-estima: a subescala «*Social Self-Peers*», com o objectivo de avaliar a auto-estima social, a «*General Self*» que pretende estimar a auto-estima geral, a «*Home-Parents Self*» com o objectivo de avaliar a auto-estima familiar e, finalmente, a «*School Academic*» para a avaliação da auto-estima escolar. Com excepção da subescala «*General Self*» que inclui 26 itens, as restantes três subescalas são compostas, cada uma delas, por oito itens. A cotação do Inventário possibilita resultados para cada uma destas subescalas, para além, de um resultado compósito total de auto-estima (correspondente ao somatório simples dos resultados das

quatro subescalas). Resultados altos nestas subescalas são interpretados como auto-estima elevada. Com o objectivo de estimar respostas muito socializadas, o Inventário conta, ainda, com uma escala de Insinceridade ou «*Lie Scale*» constituída por oito itens.

Todos os itens que compõem este Inventário são do mesmo tipo, assumindo a forma de uma afirmação proferida na primeira pessoa. O sujeito ao responder indica se se identifica ou não com a frase, para o que deverá escolher uma das duas colunas alternativas existentes na folha de respostas («*Like me*» ou «*Unlike me*»).

No manual americano do Inventário encontram-se referenciados diversos trabalhos sobre as características metrológicas do *SEI*, nomeadamente sobre a sua validade e garantia. Os resultados de precisão do *SEI* são em geral bons, variando, de acordo com os estudos, entre 0.80 e 0.92.

Segundo Coopersmith (1981) os resultados alcançados com o *SEI* têm demonstrado a multidimensionalidade da auto-estima subjacente à construção deste Inventário. Entre as investigações, utilizando a metodologia da análise factorial, destaca-se um estudo de Kokanes (Kokanes citado em Coopersmith, 1981) que encontrou quatro pares de factores bipolares, sendo cada um deles, identificável com as subescalas do *SEI*: escolar (sucesso-fracasso), social (sucesso-fracasso), familiar (bom relacionamento-fraco relacionamento) e geral (adequação percebida do *self* - inadequação percebida do *self* e rejeição do *self*).

A versão portuguesa, autorizada pela «*Consulting Psychologists Press*», segue de perto toda a estrutura da versão americana. É igualmente composta por 58 itens agrupados em quatro subescalas de auto-estima (auto-estima *Familiar*, *Social*, *Escolar* e *Geral*) e uma subescala de *Insinceridade*. Tal como na versão americana todos os itens assumem o formato de uma afirmação proferida na primeira pessoa. Exemplos dessas frases são «Sou uma pessoa divertida», «Os meus pais compreendem-me» ou «Frequentemente desejo ser outra pessoa».

Para responder ao Inventário o sujeito tem de dizer se se identifica ou não com a frase proposta, escolhendo na folha de respostas uma das duas colunas existentes: «*Parecido comigo*» ou «*Diferente de mim*».

Os resultados obtidos com esta versão numa amostra de estudantes portugueses mostraram índices de precisão satisfatórios e muito semelhantes aos encontrados com a versão americana, situando-se o coeficiente *Kuder-Richardson* para o conjunto total da amostra em 0,82; a análise da contribuição de cada item para a consistência interna do Inventário revelou, ainda, um elevado nível de homogeneidade e de consistência interna do Inventário no seu conjunto (Janeiro, 1997; Janeiro & Marques, 1999).

### c) Inventário de Desenvolvimento Vocacional

Para a avaliação das atitudes em relação ao planeamento e à exploração da carreira utilizaram-se as duas escalas de atitudes do «*Career Development Inventory*» (CDI). Este Inventário, desenvolvido por Super e colaboradores (Thompson & Lindeman, 1981), tem como objectivo avaliar a maturidade vocacional de cada jovem comparando-o quanto «ao grau mais ou menos satisfatório com que resolve as tarefas de desenvolvimento características do seu nível» (Marques e Caeiro, 1979, pg. 502). A adaptação portuguesa, autorizada por Super (Thompson & Lindeman, 1981), foi organizada por Ferreira Marques e Caeiro e segue de perto a versão americana. Nesta versão portuguesa, o Inventário foi designado por «Inventário de Desenvolvimento Vocacional», e é composto por 73 itens repartidos por quatro escalas que, na sua generalidade, são idênticas às escalas correspondentes da versão americana – as duas primeiras escalas avaliam atitudes em relação à carreira e as duas últimas aspectos cognitivos.

A primeira escala (Escala «A») avalia as atitudes em relação ao planeamento da carreira e é composta por dezanove itens distribuídos por duas subescalas: a subescala «A1» que tem por objectivo avaliar até que ponto o jovem tomou consciência da necessidade de tomar decisões e qual o grau de envolvimento no planeamento da carreira; e a subescala «A2» que estima a auto-avaliação que o jovem faz sobre o conhecimento que tem da sua profissão preferida.

A Escala «B», que avalia as atitudes em relação à exploração da carreira, é composta por dezoito itens e também se subdivide em dois conjuntos de itens: os primeiros itens constituem a subescala «B1» e solicitam uma avaliação da utilidade de diferentes fontes de informação; o segundo conjunto de itens, subescala «B2», tem como objectivo a auto-avaliação da informação recolhida junto de diferentes fontes de informação.

A Escala «C» é composta por dezasseis situações problemáticas que envolvem tomadas de decisão e escolhas vocacionais. Por fim, a Escala «D» é constituída por vinte itens que têm como objectivo avaliar o conhecimento sobre as profissões e o mundo do trabalho em geral. Uma vez que a pesquisa incidiu nas atitudes implicadas na maturidade vocacional, estas duas últimas escalas não foram utilizadas no presente estudo.

A investigação sobre a precisão da versão portuguesa do CDI mostra coeficientes de precisão elevados sobretudo nas escalas de atitudes. Dos muitos trabalhos realizados destaca-se o estudo conduzido por Afonso (1987) com estudantes do 9º ano e do 11º ano; neste estudo os coeficientes de precisão encontrados para as escalas de atitudes foram elevados, mais especificamente, para a escala «A» os índices de precisão obtidos foram de 0.86, tanto para o 9º ano, como para o 11º ano, e para a escala «B» os coeficientes encontrados situaram-se em 0.72 para a amostra do 9º ano e 0.71 no 11º ano.

#### **d) Condições gerais de aplicação**

As aplicações decorreram entre os meses de Janeiro e de Abril de 2003, e tal como no primeiro estudo, em períodos lectivos cedidos por professores das respectivas turmas. No 9º ano as aplicações decorreram, na maior parte dos casos, durante os períodos lectivos das disciplinas de Estudo Acompanhado e de Área de Projecto com uma duração aproximada de 90 minutos. No 12º ano os períodos das aplicações foram, em geral, mais curtos (50 a 60 minutos), correspondendo a períodos lectivos de disciplinas das componentes da formação geral ou da formação técnica.

A ordem de apresentação dos instrumentos durante as aplicações foi sempre a mesma, tendo início com o «Questionário de Dados Pessoais», seguidamente, o «Inventário de Perspectiva Temporal», a «Escala de Atribuições para a Carreira», o «Inventário de Auto-Estima» e, por último, o «Inventário de Desenvolvimento Vocacional».

## 7.2 – Participantes

### a) Critérios gerais para a formação do grupo de incidência do estudo

No sistema educativo português as escolhas mais importantes, em termos de percurso escolar, realizam-se no final do ensino básico, actualmente no 9º ano de escolaridade, e no final do ensino secundário, no 12º ano. Dada a importância destes dois pontos de tomada de decisão para o desenvolvimento vocacional dos jovens, optou-se por considerar os estudantes destes dois níveis de escolaridade como a população alvo do estudo.

Como o estudo incide na análise de relações entre variáveis, não se definiram critérios de representatividade e de estratificação para a selecção dos participantes. Houve, no entanto, a necessidade de considerar duas variáveis critério para a formação do grupo de incidência do estudo, a variável nível de escolaridade e a variável género. Embora os jovens do 9º ano e do 12º ano se confrontem com tarefas vocacionais do mesmo tipo, nomeadamente com a tomada de decisão quanto ao prosseguimento de estudos, as diferenças, em termos de desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo são acentuadas entre estes grupos etários. De igual modo, têm sido referenciadas na literatura diferenças entre géneros para muitas das variáveis consideradas no presente estudo. Assim, e de modo a permitir comparações fiáveis entre os resultados destes subgrupos, optou-se por tentar obter uma distribuição equitativa de casos pelos dois níveis de escolaridade e pelos dois géneros.

Para a determinação da dimensão do conjunto de participantes consideraram-se os critérios usualmente definidos para estudos de correlação e de análise factorial, nomeadamente a relação de 5 a 10 sujeitos por cada item ou variável a estudar (Tinsley & Tinsley, 1987). Deste modo e por o instrumento com maior número de itens contar

com 32 itens estabeleceu-se como dimensão ideal para as amostras por nível de escolaridade as dimensões próximas dos 300 participantes.

### b) Características gerais do conjunto total de participantes

Participaram no estudo estudantes de seis escolas públicas, uma do concelho de Lisboa (Escola Secundária do Restelo), uma do concelho de Cascais (Escola Secundária da Cidadela) e quatro do concelho de Oeiras (Escola Secundária de Linda-a-Velha, Escola Secundária-Sebastião e Silva, Escola Secundária da Quinta do Marquês e Escola C+S de São Julião). O Quadro 7.1 apresenta a distribuição dos participantes por escolas.

QUADRO 7.1 – PARTICIPANTES POR ESCOLAS

ESCOLAS	PARTICIPANTES		
	9º ANO	12º ANO	TOTAL
E. S. da Cidadela	77	30	107
E. S. de Linda-a-Velha	77	94	171
E. S. do Restelo	92	–	92
E. S. Sebastião e Silva	–	176	176
E. C+S de São Julião	58	–	58
E. S. da Quinta Marquês	16	–	16
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>300</b>	<b>620</b>

Da Escola Secundária da Cidadela e da Escola Secundária de Linda-a-Velha participaram estudantes tanto do 9º ano como do 12º ano. Das outras quatro escolas participaram estudantes de apenas um dos níveis de escolaridade: da Escola Secundária do Restelo, da Escola C+S de São Julião e da Escola Secundária da Quinta do Marquês, alunos do 9º ano, e da Escola Secundária Sebastião e Silva, estudantes do 12º ano.

A caracterização do conjunto de participantes quanto ao ano de escolaridade e ao género (Quadro 7.2) revela uma proporção praticamente equivalente de participantes dos 9º e 12º anos. Do total de 620 estudantes, 320 são do 9º ano e representam 52% do conjunto total; os outros 300 são do 12º ano e representam 48% do total de participantes.

QUADRO 7.2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO AO NÍVEL DE ESCOLARIDADE E AO GÉNERO

ANO \ GÉNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
9º Ano	166	52%	154	48%	320	52%
12º Ano	112	37%	188	63%	300	48%
Total	278	45%	342	55%	620	

O conjunto de participantes é composto, tanto no 9º ano como no 12º ano, por estudantes de ambos os géneros. A proporção de rapazes e de raparigas não é, no entanto, idêntica nos dois anos de escolaridade. No 9º ano a distribuição revela uma ligeira diferença na percentagem de participantes por género (52% dos casos são rapazes e 48% raparigas), já no 12º ano a maioria dos participantes são do género feminino (63% dos casos, contra 37% de casos do género masculino). Na amostra global a proporção de raparigas é ligeiramente superior, 55% dos casos são do género feminino e 45% do género masculino.

Para efeitos de estudo e conseqüente análise estatística consideram-se ao longo do trabalho quatro subgrupos do conjunto total de participantes, tendo por base o nível de escolaridade e o género: grupo masculino do 9º ano, grupo feminino do 9º ano, grupo masculino do 12º ano e grupo feminino do 12º ano.

O Quadro 7.3 permite a análise discriminada da variação de idades em cada um dos dois níveis de escolaridade, assim como no conjunto total de participantes. Como se verifica, para o conjunto total, as idades variaram entre os 13 e os 22 anos, situando-se a média das idades nos 16 anos.

QUADRO 7.3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À IDADE

IDADES	9º ANO		12º ANO		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
13	1	0.3%	–	–	1	0.2%
14	210	66%	–	–	210	34%
15	82	26%	1	0.3%	83	13%
16	18	6%	3	1%	21	3%
17	5	2%	157	53%	162	26%
18	2	0.6%	86	29%	88	14%
19	–	–	33	11%	33	5%
20	–	–	13	4%	13	2%
21	–	–	3	1%	3	0.4%
22	–	–	3	1%	3	0.4%
Não responde	2	0.6%	1	0.3%	3	0.4%
<b>Total</b>	320		300		620	

No 9º ano o participante mais novo tinha 13 anos e os dois mais velhos 18. A média das idades deste grupo situou-se em 14,3 e a moda em 14, idade considerada normal para este ano de escolaridade. No 12º ano a média situou-se em 17,9 anos e a moda em 17, idade, também, considerada como a idade natural para este ano de escolaridade. Da análise da distribuição das idades verifica-se, assim, que a grande maioria dos participantes, tanto do 9º ano como do 12º ano, frequenta o ano de escolaridade expectável para a sua idade, sugerindo um baixo número de participantes com retenções escolares.

Para uma caracterização geral do aproveitamento escolar dos participantes tomou-se como índice a média das classificações escolares. Esta média de classificações foi obtida com base nas informações prestadas pelos participantes no Questionário de Dados Pessoais, no entanto, foi inferida de forma distinta para cada um dos dois níveis

de escolaridade. Com efeito, o índice utilizado para o grupo dos estudantes do 12º ano foi a média das classificações indicada directamente pelos próprios no Questionário, já a média utilizada para o grupo do 9º ano foi calculada com base nas indicações fornecidas sobre as classificações obtidas nas disciplinas que gostavam mais e gostavam menos. O Quadro 7.4 apresenta a distribuição das classificações médias dos participantes do 9º ano e do 12º ano de escolaridade.

QUADRO 7.4 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO ÀS CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES

9º ANO			12º ANO		
MÉDIA CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES	n	%	MÉDIA CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES	n	%
1.5 – 2.0	11	3.44	10 -11	37	12.71
2.5	92	28.75	12	54	18.56
3.0	77	24.06	13	55	18.90
3.5	74	23.13	14-15	80	27.49
4.0	39	12.19	16-17	46	15.81
4.5 - 5.0	25	7.82	18-20	19	6.53
Total de casos válidos	318		Total de casos válidos	291	
Não responderam	2		Não responderam	9	
<b>Total</b>	<b>320</b>		<b>Total</b>	<b>300</b>	

Como se verifica, os dois grupos são relativamente heterogéneos quanto ao aproveitamento escolar. O grupo do 9º ano apresenta, no entanto, índices de aproveitamento escolar mais baixos, com 32 % dos participantes deste ano de escolaridade a registarem níveis médios inferiores a 3.00. Já no 12º ano, não se registaram casos de médias inferiores a 10 valores.

De modo a caracterizar os participantes quanto ao meio familiar de origem, tomou-se como índice as habilitações escolares dos pais. O Quadro 7.5 apresenta a distribuição das habilitações escolares dos Pais e das Mães dos participantes no estudo. Para efeitos de análise consideraram-se quatro grandes classes de habilitações escolares, «Elementar» para as habilitações até ao 4º ano de escolaridade ou antiga 4ª classe, «Geral» para as habilitações entre o 6º ano completo e o 9º ano, «Secundário» para as

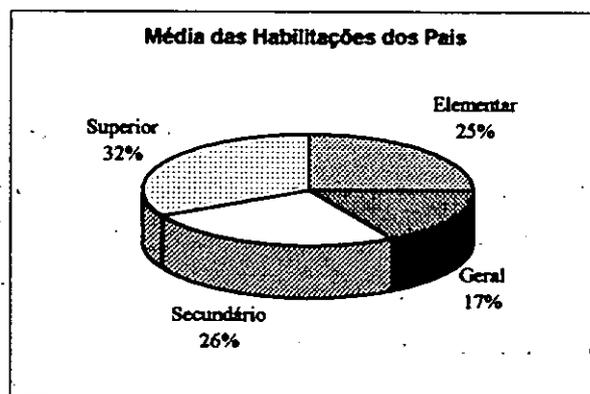
habilitações referidas como o 12º ano, i.e., «Superior» para as habilitações referenciadas como licenciatura ou superior.

QUADRO 7.5 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO ÀS HABILITAÇÕES ESCOLARES DOS PAIS

NÍVEL DE HABILITAÇÕES ESCOLARES	9º ANO				12º ANO				TOTAL			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Elementar	53	20%	50	18%	78	31%	84	32%	131	25%	134	25%
Geral	52	19%	66	24%	31	12%	28	11%	83	16%	94	18%
Secundário	68	26%	72	26%	56	22%	76	28%	124	24%	148	27%
Superior	93	35%	86	32%	88	35%	78	29%	181	35%	164	30%
Total de casos válidos	266		274		253		266		519		540	
Não responderam	54		46		47		34		101		80	
Total	320		320		300		300		620		620	

A questão sobre as habilitações dos pais e das mães foi respondida por cerca de 85% dos participantes. Tendo em consideração estas respostas, os resultados mostram que as habilitações dos pais e das mães são muito semelhantes: 35% dos pais possuía curso superior, tal como 30% das mães; em contrapartida, o nível elementar das habilitações foi referido para 25% dos pais, assim como para 25% das mães. O Gráfico 7.1 apresenta, em termos proporcionais, as médias das habilitações dos pais e das mães na amostra global. Não são contabilizados para efeitos de gráfico, e conseqüente análise, os jovens que não souberam ou não quiseram indicar as habilitações dos pais.

GRÁFICO 7.1 – HABILITAÇÕES DOS PAIS E MÃES



Como se observa, o conjunto total de participantes é relativamente heterogéneo quanto às habilitações dos pais, existindo, no entanto, uma ligeira maioria de registos no nível de ensino superior (32% dos casos), seguido do nível de ensino secundário e elementar (com 26% e 25 % dos registos, respectivamente), e por fim, do nível de ensino geral com o menor número de registos (17% dos casos).

De modo a comparar a distribuição das habilitações da amostra com a distribuição das habilitações da população em geral, tomou-se em consideração a população total portuguesa, a população da «Grande Lisboa» e a população do Concelho de Oeiras (Concelho donde provém cerca de 70% da amostra utilizada no estudo) com idades compreendidos entre os 35 e os 54 anos (estrutura etária considerada semelhante à dos Pais da amostra). O Quadro 7.6 apresenta a comparação das percentagens obtidas para cada nível de ensino considerado, de acordo com os dados extraídos do *Census 2001* (INE, 2003).

QUADRO 7.6 – COMPARAÇÃO ENTRE HABILITAÇÕES DA AMOSTRA E DA POPULAÇÃO PORTUGUESA

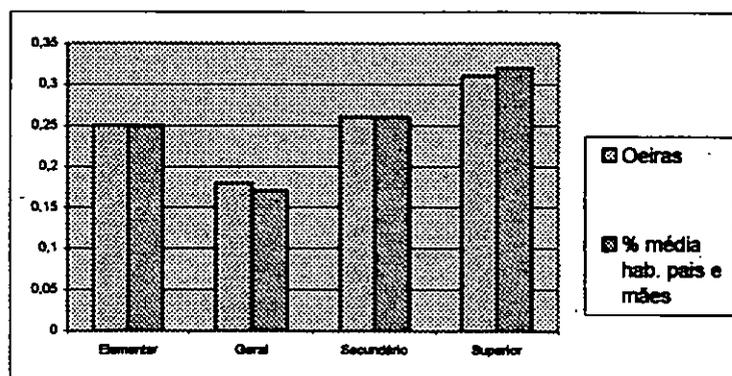
	HABILITAÇÕES (%)			
	Portugal*	Grande Lisboa*	Oeiras*	Pais e Mães da Amostra
Elementar	0,47	0,33	0,25	0,25
Geral	0,24	0,22	0,18	0,17
Secundário	0,17	0,24	0,26	0,26
Superior	0,12	0,21	0,31	0,32

Nota: \* População com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos de acordo com dados extraídos do *Census 2001* (INE)

Como se verifica pela análise do Quadro 7.6 existe uma evolução nitida nos níveis das habilitações quando se compara a totalidade da população portuguesa, a população da «Grande Lisboa» e a população do concelho de Oeiras. De facto, verifica-se um acréscimo acentuado na percentagem de pessoas com níveis de habilitações mais elevados na população da Grande Lisboa e no Concelho de Oeiras, ao mesmo tempo que decresce a percentagem de pessoas com habilitações mais baixas nestas duas zonas

do País. Se se considerar o nível do ensino superior, por exemplo, verifica-se que apenas 12% da população portuguesa possui este grau de ensino, essa percentagem sobe para 21% quando se considera a população da «Grande Lisboa» e situa-se em 31% para a população do concelho de Oeiras.

GRÁFICO 7.2 – COMPARAÇÃO HABILITAÇÕES



A análise comparativa das distribuições das habilitações da população portuguesa e a das habilitações dos pais da amostra revela que esta última pode ser considerada como muito enviesada se se tomar em consideração a população total de Portugal, no entanto, os resultados da amostra foram idênticos aos obtidos para a população do concelho de Oeiras (Quadro 7.6 e Gráfico 7.2).

Em síntese, e com base nos dados extraídos sobre as habilitações dos pais, verifica-se que a distribuição equitativa pelos diferentes níveis de ensino faz deste conjunto de participantes uma amostra heterogénea quanto ao factor habilitações dos pais, o que apresenta vantagens do ponto de vista teórico e estatístico. No entanto, o facto de esta ser uma amostra muito específica dentro da realidade sócio-cultural do País indica, também, que eventuais extrapolações dos resultados obtidos para outras populações deverão ser encarados com muitas reservas.

### 7.3 – Procedimentos estatísticos

Os procedimentos estatísticos visaram três objectivos essenciais: avaliar as características metrológicas dos instrumentos utilizados no estudo principal, analisar e comparar as distribuições de resultados obtidos com os diferentes instrumentos no conjunto total de participantes e em cada um dos grupos considerados, e, analisar as relações estabelecidas entre as diversas variáveis de modo a testar as hipóteses enunciadas para a realização deste trabalho.

A análise de itens é considerada como o ponto de partida do estudo metrológico dos instrumentos. Nesta etapa metodológica procura-se determinar os índices de «resposta típica» e de «discriminação» dos itens (Teixeira, 2000). No presente estudo, a análise de itens consistiu, numa primeira fase, no estudo das distribuições de resultados com base nas medidas de tendência central (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio-padrão), tanto para o conjunto total de participantes, como para cada um dos subgrupos constituídos.

Numa segunda fase procurou-se avaliar o tipo de relações estabelecidas entre os diversos itens, para o que se calcularam as matrizes de intercorrelações com base no coeficiente de correlação de *Pearson*. Calcularam-se, ainda, e como índice de ajustamento do item à sua subescala, os coeficientes de correlação corrigidos entre cada um dos itens e os resultados totais das respectivas subescalas. A precisão das escalas e subescalas foi avaliada com base no cálculo dos coeficientes alfa de *Cronbach*.

A exploração das relações entre todos os itens complementou-se com a aplicação da metodologia da análise em componentes principais. Esta metodologia estatística tem como objectivo a redução da dimensionalidade de um problema, esperando-se que um pequeno número de variáveis derivadas possa descrever a maior parte da variabilidade dos resultados. O método consiste no estabelecimento de  $n$  componentes principais, tantas quantas as variáveis, de modo a que a primeira componente principal explique a maior percentagem da variação dos resultados; a segunda componente, a segunda maior percentagem restante e assim por diante. As chamadas componentes principais definem-

se, assim, através do estabelecimento de relações lineares entre as variáveis, esperando-se que, se as variáveis iniciais estiverem de alguma forma relacionadas, as primeiras componentes principais possam explicar a maior parte da variabilidade dos resultados. Uma característica importante das componentes principais é que elas não são correlacionáveis entre si, sendo os eixos definidos pelas diferentes componentes ortogonais, explicando, assim, variações distintas. Para a realização deste procedimento estatístico não são necessários pressupostos sobre a distribuição probabilística das variáveis, embora a análise ganhe maior pertinência quando os dados se aproximam de uma distribuição normal (Chatfield & Collins, 1996).

Para a aplicação de uma análise em componentes principais é necessário tomar um conjunto de decisões sobre a metodologia a seguir. Uma dessas decisões, considerada como crítica para o prosseguimento da análise, refere-se à determinação do número de componentes principais a reter (Velicer, Eaton, & Fava, 2000). De facto, a escolha do número de componentes principais a reter tem reflexos importantes na análise, uma vez que a inclusão ou subtracção de um factor implica, devido à rotação dos eixos, a redistribuição da variância e consequente reorganização dos factores (Moreira, 1999), produzindo consequentemente resultados distintos. De modo a minimizar a utilização de critérios subjectivos, várias metodologias de análise têm sido propostas. Na síntese de Moreira (1999) são identificados seis tipos de critérios para a escolha do número de factores a reter. Destes, destacam-se, por apresentarem interesse para o presente trabalho, os critérios baseados nos valores próprios, os critérios baseados na progressão dos valores próprios, e ainda os critérios baseados na «análise paralela».

Dos critérios baseados nos valores próprios o mais conhecido é o critério de *Kaiser*. Este método estabelece como regra a retenção das componentes principais cujos valores próprios sejam superiores a 1. Embora muito utilizado, este método tem merecido várias críticas, nomeadamente por conduzir frequentemente a uma sobre-extracção de factores (Velicer, Eaton, & Fava, 2000; Zwick & Velicer, 1986).

O teste do cotovelo ou *scree test* é um método baseado na progressão dos valores próprios e, ao contrário de determinar um limiar mínimo para os valores próprios, analisa a forma como estes vão decrescendo ao longo dos sucessivos factores (Moreira, 1999). A observação de um gráfico com os valores próprios representados permite identificar o ponto em que estes decrescem de forma acentuada (formando o chamado cotovelo), o que estabelece o limite a partir do qual as componentes podem ser desprezadas da análise por provavelmente representarem variâncias devidas a erro. A grande questão colocada em relação a este método reside no facto de a avaliação do gráfico poder ser algo subjectiva, sobretudo quando não é possível discriminar com nitidez um ponto de quebra no gráfico. No entanto, e tendo por base vários estudos sobre o seu rigor, este método é considerado como um procedimento com resultados satisfatórios, sendo recomendado sobretudo como adjuvante de outros procedimentos (Velicer e outros, 2000).

Na metodologia conhecida como «análise paralela» parte-se igualmente do pressuposto de que as variâncias das componentes com valores próprios mais baixos são devidas ao erro e não à variância comum, podendo deste modo ser desprezadas. Nesta metodologia constrói-se um conjunto de matrizes de correlação de dados aleatórios com o mesmo número de variáveis e sujeitos da dos dados observados, calculando-se depois a média ou percentis dos valores próprios do conjunto de dados aleatórios. Os valores próprios dos dados observados são, então, comparados com as médias (ou percentis) dos valores próprios dos dados aleatórios. As componentes são retidas se os valores próprios dos dados observados excederem a média dos valores próprios dos dados aleatórios. Os vários estudos avaliativos têm demonstrado que esta metodologia é das mais rigorosas para a determinação do número de componentes a reter (Velicer, Eaton, & Fava, 2000; Zwick & Velicer, 1986). No entanto, e embora proposto há várias décadas, este método permaneceu praticamente ignorado até há pouco tempo (Moreira, 1999) devido a dificuldades associadas, sobretudo, aos muitos e morosos cálculos para a criação de várias matrizes de dados aleatórios.

Cota e colaboradores (Cota, Longman, Holden, Fekken, Xinaris, 1993) desenvolveram, com base em técnicas de interpolação linear, um conjunto de tabelas do percentil 95 dos valores próprios de dados aleatórios para dimensões de amostra entre 50 e 500 sujeitos e com variáveis entre 5 e 50. Estas tabelas permitem comparar facilmente os valores próprios dos dados observados com o percentil 95 dos valores próprios dos dados aleatórios e, deste modo, estabelecer o limite a partir do qual as componentes principais podem ser desprezadas da análise.

As análises em componentes principais realizadas no presente estudo tomaram em consideração os três critérios descritos, analisando-se numa primeira etapa as componentes com valores próprios superiores a 1, de acordo com o critério *Kaiser*. Posteriormente os valores próprios destas componentes foram submetidos aos critérios suplementares do *scree-test* e da «análise paralela» com base nas tabelas do percentil 95 de Cota e colaboradores (1993).

Para testar as hipóteses enunciadas, sobre as relações entre as variáveis, o plano metodológico subdividiu-se em três partes principais. Na primeira, procedeu-se ao estudo exploratório dessas relações com base, quer nas intercorrelações, quer na estrutura de agregação evidenciada com a análise em componentes principais realizada ao nível dos resultados compósitos (subescalas ou escalas). Na segunda fase, o estudo teve como objectivo confirmar as relações causais entre as variáveis descritas no modelo sobre as bases da maturidade na carreira de Super (1990), recorrendo para o efeito aos modelos de equações estruturais. Finalmente, numa terceira parte o estudo incidiu na exploração da forma de agrupamento dos indivíduos com base nas variáveis estudadas recorrendo a uma análise de *clusters*.

Enquanto as metodologias de análise em componentes principais ou de análise factorial têm objectivos basicamente exploratórios, as metodologias de «estimação de modelos por equações estruturais» (*structural equation modeling*) permitem testar um modelo específico sobre as relações entre variáveis. De facto, e ao contrário, da maior parte das metodologias de análise estatística, neste tipo de procedimentos parte-se de modelos

construídos *a priori* que especificam as hipóteses sobre a forma como as variáveis se relacionam (Five-Schaw, 2000; Silva, 1997).

O procedimento de análise comporta duas partes: um modelo de medida que indica como as variáveis latentes são medidas em termos de variáveis observadas e um modelo de equações estruturais que especifica as relações entre as variáveis latentes (construtos teóricos não observados directamente) (Bacher, 1988; Fassinger, 1987):

Para a realização destes procedimentos partem-se de duas assumpções principais sobre os dados: 1) as variáveis para análise deverão basear-se em escalas intervalares e 2) as variáveis deverão ter uma distribuição normal multivariada (Klem, 2000). De modo a minimizar possíveis violações da normalidade, vários autores recomendam a utilização de amostras não inferiores a 100-200 sujeitos (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2000; Thompson, 2000), ou a consideração de pelo menos 15 sujeitos por parâmetro estudado (Hair e outros, 2000; Klem, 2000; Thompson, 2000).

Existem diversas técnicas para a estimação de parâmetros, sendo uma das metodologias mais comum nos diferentes *softwares* estatísticos a metodologia da máxima verosimilhança. Esta técnica tem sido apontada como das mais fiáveis para pequenas amostras (Hair e outros, 2000) e como relativamente robusta em relação às violações da multinormalidade dos dados (Klem, 2000). Para a estimação dos modelos estruturais, com base na metodologia da máxima verosimilhança, a ferramenta estatística adoptada no presente estudo foi o LISREL 8.7 (Jöreskog & Sörbom, 2005):

Uma das grandes vantagens da metodologia das equações estruturais é a possibilidade de indicação de medidas do ajustamento entre o modelo teórico e as correlações encontradas na amostra. Estas medidas do ajustamento do modelo são designadas por «índices de ajustamento» («*fit index*»). Existem, actualmente, muitas propostas de índices. Hair e colaboradores (2000) sistematizam os diversos índices em três classes principais: os índices de ajustamento absoluto, os índices incrementais e os índices de parcimónia. Os índices de ajustamento absoluto estimam o ajustamento geral do modelo aos dados, destes destacam-se a estatística de qui quadrado ( $\chi^2$ ), o GFI «*Goodness of*

*Fi-Index*» e o RMSEA «*Root Mean Square Error of Aproximation*». Os índices incrementais comparam o modelo proposto com outro modelo, são exemplos destes índices o NFI «*Normed Fit Index*» e o NNFI «*NonNormedFit Index*». Finalmente, os índices de parcimónia permitem a comparação entre modelos com diferentes números de coeficientes estimados; sendo o objectivo a determinação da percentagem de ajustamento alcançada por cada coeficiente estimado, são exemplos deste tipo de índices: o AGFI «*Adjusted Goodness-ofFit Index*» e PFI «*Parsimonious NormedFit Index*».

Como especificado na *Introdução*, uma das premissas para este trabalho era a de que existiriam diferentes tipos de dificuldades associadas ao planeamento e exploração da carreira. Assim e com o objectivo de explorar os tipos de agregação entre casos, com base nas variáveis estudadas, procedeu-se a uma análise de *clusters*.

O objectivo das metodologias designadas como «análise de *clusters*» é a de realizar a partição de um conjunto de objectos, ou indivíduos, em diversos grupos ou *clusters* com base nas similaridades desses objectos num especificado número de características (Hair e outros; 1998, pg.481). Pretende-se com este tipo de análise que os *clusters* resultantes possuam, por um lado, uma elevada homogeneidade interna (dentro do *cluster* os indivíduos deverão possuir características semelhantes), e por outro lado, uma elevada heterogeneidade externa (entre *clusters* os indivíduos deverão ser diferentes em relação às características-critério) (Hair e outros, 2000). Existem basicamente duas grandes categorias de análise de *clusters*, as análises hierárquicas e as análises não hierárquicas.

Nas metodologias hierárquicas os procedimentos de agregação fazem-se sequencialmente, formando-se em cada etapa da análise grupos progressivamente maiores pela associação de grupos formados anteriormente no processo. Assim, numa primeira fase, existem tantos grupos quantos casos, estes, vão-se associando, de acordo com as proximidades existentes entre si. No final da análise, a hierarquia completa-se num *cluster* único que agrupa todos os casos (Everitt, 1996). Em geral, neste tipo de análise realiza-se a partição da hierarquia num determinado ponto (geralmente, tomando

em consideração a amplitude das distâncias entre níveis), e é com base nessa partição que se define o número de *clusters* para análise.

Na metodologia não hierárquica conhecida como *k-means*, pelo contrário, o número de grupos ou *clusters* a formar é estipulado pelo investigador antes da análise. O algoritmo base desta metodologia inicia o processamento dos dados seleccionando os «pontos de partida» dos *k clusters* estipulados, como os centros iniciais dos *clusters* ou centroides, depois é calculado para cada caso a sua distância em relação ao centroide, sendo integrados no *cluster* os casos que caem dentro duma distância limite pré-especificada (Hair e outros, 1996). À medida que novos casos são associados ao *cluster*, os centroides do *cluster* são recalculados integrando os novos resultados. O processo iterativo termina quando todos os casos são integrados nos *k clusters*.

Algumas das dificuldades associadas a este método têm a ver, por um lado, com a determinação do número de *clusters* a considerar, por outro, com a escolha dos «pontos de partida» ou centroides iniciais para a análise.

Apesar de vários critérios terem sido propostos para a determinação do número de *clusters* a considerar para análise, não existem procedimentos standardizados ou objectivos (Hair e outros, 2000). Deste modo, a generalidade dos autores sugere que se parta para esta selecção tomando em consideração alguns aspectos de ordem prática, nomeadamente, a consideração de um número de grupos razoável para a análise (Hair e outros, 2000), a verificação das estatísticas *F* para comparação de diferenças significativas entre *clusters* para cada variável (Afifi & Clark, 1996), a distribuição equilibrada de casos pelos *clusters* formados e, finalmente, o ensaio de várias soluções de *clusters* e a análise da relevância teórica de cada uma destas soluções para o estudo em questão (Afifi & Clark, 1996; Hair e outros, 2000, Hammond, 2000).

Não conhecendo, ou não estando definidos, os pontos centrais dos *clusters*, e de modo a minimizar os efeitos aleatórios da escolha dos «pontos de partida» ou casos «âncora» na solução final dos *clusters*, uma das metodologias propostas por alguns autores é o

ensaio de soluções de *clusters* para diversas secções da amostra (Afifi & Clark, 1996). Se estes forem idênticos, então a solução é estável e relevante em termos técnicos e possivelmente teóricos. Esta metodologia poderá também contribuir para a detecção de possíveis casos extremos com peso excessivo no resultado final.

Com excepção da estimação de modelos por equações estruturais, realizada com o programa LISREL 8.7, toda a restante análise estatística foi efectuada com base no *software* STATISCA para o *Windows*, versão 4.0.

## **CAPÍTULO 8**

### **CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS**

Como referido anteriormente, tanto o Inventário de Perspectiva Temporal como a Escala de Atribuições para a Carreira foram organizados a partir dos dados recolhidos no Primeiro Estudo para utilização nesta fase do trabalho. As diversas reformulações e alterações introduzidas nas versões iniciais tornaram necessário proceder a uma nova análise das características psicométricas destes instrumentos. Esta análise estruturou-se em dois níveis, o primeiro incidindo na análise de itens e o segundo na análise dos resultados compósitos das escalas e subescalas.

Os instrumentos escolhidos para a avaliação da auto-estima e das atitudes de carreira foram objecto de diversos estudos anteriores sobre as suas características psicométricas. A versão portuguesa do Inventário de Auto Estima (*SEI*) foi analisada na tese de mestrado «Relações entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira numa amostra de jovens do 9º e do 11º anos» (Janeiro, 1997). Também a versão portuguesa do *CDI*, o Inventário de Desenvolvimento Vocacional tem sido analisada em diversos estudos (cf. Afonso, 1987, entre outros). Assim, e ao contrário da análise em dois níveis, itens e resultados compósitos, efectuada para os dois instrumentos anteriores, o estudo psicométrico do *SEI* e do *CDI* baseou-se, essencialmente na análise dos resultados compósitos das escalas e subescalas.

## 8.1 – Características psicométricas do Inventário de Perspectiva Temporal

### 8.1.1 – Medidas de tendência central e de dispersão

O Quadro 8.1.1 apresenta as medidas de tendência central (mediana, moda e média) e de dispersão (desvio padrão) obtidas pelo conjunto total de participantes em cada um dos itens do Inventário de Perspectiva Temporal.

QUADRO 8.1.1 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (ITENS)

ITENS	GRUPO TOTAL (N=620)			
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP
1. Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo	4.00	4.00	4.27	1.54
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	3.00	1.00	3.26	1.90
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	5.00	5.00	4.55	1.66
4. Gosto mais de viver dia a dia do que fazer planos para futuro	5.00	4.00	4.52	1.83
5. Penso que a vida não tem padrão nem tem sentido	2.00	1.00	2.36	1.75
6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo	5.00	5.00	4.65	1.55
7. Para mim é importante manter as tradições de família	4.00	4.00	3.80	1.91
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro	6.00	7.00	5.97	1.25
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	1.00	1.00	1.99	1.43
10. Tenho planos definidos para os próximos anos	4.00	4.00	4.21	1.82
11. Penso frequentemente nas coisas boas do passado	5.00	7.00	4.93	1.73
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro	3.00	1.00	3.03	1.85
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	4.00	4.00	4.24	1.80
14. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	4.00	4.00	3.97	1.59
15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer	6.00	7.00	5.50	1.49
16. Caminho para o futuro à deriva, não por opção mas porque não consigo parar	3.00	4.00	3.25	1.69
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência	3.00	2.00	3.23	1.68
18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes	5.00	7.00	4.65	1.80
19. Tenho projectos sobre o que quero fazer a longo prazo	4.00	4.00	4.42	1.66
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	5.00	7.00	4.64	1.90
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita o presente	4.00	4.00	4.37	1.93
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante	4.00	4.00	3.83	1.87
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura	4.00	1.00	3.73	2.16
24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro	3.00	2.00	3.59	1.90
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo	4.00	4.00	3.81	1.74
26. Tenho muitos projectos para o futuro	4.00	4.00	4.27	1.79
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	2.00	1.00	2.50	1.58
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	5.00	7.00	5.16	1.61
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas	6.00	7.00	5.45	1.40
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	4.00	4.00	4.18	1.72
31. Tenho o meu futuro bem definido	3.00	3.00	3.57	1.71
32. Sigo com entusiasmo para o futuro	5.00	7.00	5.08	1.65

Dos trinta e dois itens que compõem o Inventário de Perspectiva Temporal, onze registaram respostas maioritariamente favoráveis, com a mediana da distribuição das respostas a situar-se entre a alternativa 5 (concordar) e a alternativa 7 (concordar totalmente); outros nove itens apresentaram respostas maioritariamente desfavoráveis, com a mediana a situar-se entre a alternativa 1 (discordar totalmente) e a alternativa 3 (discordar). Nos restantes doze itens a mediana da distribuição situou-se na alternativa de resposta 4 (resposta considerada neutra). Os resultados médios variaram entre 5.97, valor médio mais elevado observado no item 8 («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro») e 1.99 registado no item 9 («Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro»).

Dos itens com respostas maioritariamente favoráveis, sete pertencem à subescala de orientação para o futuro (os itens com formulação positiva 3, 6, 8, 15, 29 e 32 e o item 20 com formulação negativa), dois à subescala de orientação para o presente (itens 4 e 28) e dois à subescala do passado (itens 11 e 18). Os itens 8, 15, 20, 29 e 32 da subescala de orientação para o futuro, o item 28 de orientação para o presente e os itens 11 e 18 da subescala do passado destacam-se ainda por apresentarem a moda da distribuição na alternativa de resposta 7 (concordar totalmente).

Com a mediana a situar-se na alternativa 4 (resposta considerada neutra) registaram-se seis itens de orientação para o futuro (itens 1, 10, 14, 19, 26 e 22), quatro de orientação para o presente (itens 13, 21, 25 e 30) e dois da subescala do passado (itens 7 e 23).

A maioria dos itens cuja mediana se situou entre as alternativas 1 (discordar totalmente) e 3 (discordar) pertencem à subescala de visão negativa do futuro (itens 5, 9, 16, e 27), no entanto, registaram-se também medianas baixas em três itens da subescala de orientação para o futuro (no item 31 e nos itens com formulação negativa 12 e 24), e em dois itens da subescala de orientação para presente (itens 2 e 17). Para além de resultados medianos baixos, os itens 5, 9, e 27 de visão negativa do futuro, o item 2, de orientação para o presente, o item 23 de orientação para o passado e o item 12 de orientação para o futuro registaram, ainda, como resposta mais frequente, a alternativa 1 (discordar totalmente).

A análise da distribuição dos resultados permite observar índices satisfatórios de dispersão. Efectivamente, todos os itens registaram respostas ao longo das 7 alternativas propostas (Anexo B1), e uma larga maioria de itens apresentou uma dispersão de resultados entre o 1º e o 3º Quartil superior a 3 pontos. O item 23 («Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura») destacou-se como o item com o grau mais elevado de dispersão (2.16), registando a moda na alternativa 1, a mediana na alternativa 4 e mais de 25% de respostas superiores a 6, o valor de desvio-padrão foi também o mais elevado (2.16).

Os itens com menor dispersão de resultados foram, no pólo das respostas maioritariamente favoráveis, os itens 8 («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro») e 29 («Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas») com menos de 10% de respostas desfavoráveis, e desvios-padrão, respectivamente, de 1.25 e 1.40; no pólo dos itens respondidos maioritariamente de forma negativa, o item 9 («Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro») destacou-se por registar apenas 7 % de respostas favoráveis e um desvio-padrão de 1.43.

A comparação com os resultados do Primeiro Estudo mostra uma relativa estabilidade estatística na maioria dos itens. Com efeito, dos dez itens seleccionados da LTPD, oito mantiveram as respostas medianas (Quadro 5.3), verificando-se alterações apenas em dois itens: no item 31 («Tenho o meu futuro bem definido»), que baixou a mediana de 4 para 3, e no item 16 («Caminho para o futuro à deriva não por opção mas porque não consigo parar») que, pelo contrário, subiu a mediana de respostas de 2 para 3. Este último item foi, como anteriormente descrito (cf. capítulo 5), reformulado apresentando nesta versão uma formulação mais simples e que, provavelmente, estará relacionada com o valor de resposta mediana agora obtido.

De igual modo, dos onze itens suplementares do Primeiro Estudo (Quadro 5.8), dez mantiveram a mesma mediana das respostas. A única excepção ocorreu com o item 13 que registou uma subida de um ponto na resposta mediana, passando de 3 para 4. Para este resultado terá, certamente, contribuído a reformulação do item que, apesar de manter o sentido original, passou de uma formulação com conotação negativa, «Não

gosto de pensar no futuro porque tudo é imprevisível» para uma formulação mais positiva «Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível».

O Quadro 8.1.2 apresenta os principais índices estatísticos das distribuições de resultados obtidos pelo conjunto total de participantes nas quatro subescalas do Inventário de Perspectiva Temporal. Para cada uma das subescalas calcularam-se os valores médios globais e os valores médios relativos.

QUADRO 8.1.2 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (SUBESCALAS)

SUBESCALAS	ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS – GRUPO TOTAL (N=620)							
		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	1.º QUARTIL	2.º QUARTIL	3.º QUARTIL	ASSIMETRIA	ACHATAMENTO
Orientação para o Futuro (16 itens) (1)	Valor Global	72,82	15,20	63,00	72,00	85,00	-0,12	-0,31
	Valor Médio	4,55	0,95	3,94	4,50	5,31		
Orientação para o Presente (8 itens)	Valor Global	32,77	8,74	27,00	33,00	39,00	-0,02	-0,41
	Valor Médio	4,10	1,09	3,38	4,13	4,88		
Orientação para o Passado (4 itens)	Valor Global	17,11	4,86	14,00	17,00	21,00	-0,13	-0,36
	Valor Médio	4,28	1,21	3,50	4,25	5,25		
Visão Negativa do Futuro (4 itens)	Valor Global	10,10	4,68	6,00	9,00	13,00	0,73	0,10
	Valor Médio	2,53	1,17	1,50	2,25	3,25		

Nota: (1) – Somatório dos itens com formulação positiva mais o somatório do inverso dos itens com formulação negativa

Como se observa, o resultado médio da subescala de orientação para o futuro foi o mais elevado e situou-se em 72.82 ou 4.55 em termos relativos. A subescala de orientação para o passado registou a segunda média mais elevada em termos relativos (4.28). Os índices de assimetria apresentam a subescala de orientação para o presente como a subescala que mais se aproxima da distribuição normal (-0.02), situando-se a média em 32.77, ou 4.10 em termos relativos. A subescala de visão negativa do futuro registou o resultado médio relativo mais baixo (2.53) e uma assimetria positiva acentuada (0.73).

## 8.1.2 – Análise de correlações

O Quadro 8.1.3 apresenta as correlações entre os itens do Inventário de Perspectiva Temporal, e entre os itens e os resultados das subescalas Orientação Futuro (OF), Orientação Presente (OPR), Orientação Passado (OP) e Visão Negativa do Futuro (VN).

QUADRO 8.1.3 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: MATRIZ DE CORRELAÇÕES

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	--																
2	-.22	--															
3	.39	-.14	--														
4	-.17	.49	-.08	--													
5	-.18	.21	-.13	.13	--												
6	.36	-.37	.27	-.38	-.13	--											
7	.10	-.04	.12	-.02	-.12	.21	--										
8	.21	-.17	.20	-.11	-.27	.27	.20	--									
9	-.17	.20	-.15	.09	.32	-.08	-.04	-.11	--								
10	.35	-.28	.37	-.25	-.18	.39	.09	.20	-.16	--							
11	.04	-.05	.14	.03	-.03	.12	.11	.15	.04	.06	--						
12	-.31	.34	-.34	.27	.19	-.31	-.04	-.14	.21	-.40	.01	--					
13	-.25	.41	-.15	.46	.20	-.32	-.01	-.03	.17	-.29	.09	.35	--				
14	.26	-.16	.35	-.10	-.13	.27	.07	.16	-.09	.30	.09	-.16	-.09	--			
15	-.30	-.36	.33	-.29	-.19	.43	.07	.32	-.18	.38	.22	-.31	-.29	.22	--		
16	-.26	.22	-.19	.22	.29	-.17	.01	-.09	.37	-.23	.08	.33	.25	-.15	-.08	--	
17	-.21	.28	-.17	.31	.28	-.27	-.06	-.18	.21	-.24	.04	.30	.27	-.09	-.26	.38	--
18	-.06	-.03	-.03	.02	-.01	.00	.12	.11	.12	-.07	.55	.09	.14	-.04	.11	.14	.01
19	.43	-.32	.37	-.28	-.17	.51	.14	.26	-.11	.50	.15	-.44	-.30	.28	.48	-.17	-.29
20	-.07	-.08	-.08	-.04	.07	.13	.04	.08	.18	.04	.17	.05	.05	-.18	.19	.24	-.00
21	-.21	.22	-.13	.27	.17	-.13	-.04	-.04	.16	-.17	.05	.14	.30	-.13	-.16	.21	.16
22	-.16	.19	-.09	.23	.06	-.18	-.08	-.09	.10	-.21	.01	.18	.25	-.11	-.22	.18	.15
23	-.16	.05	-.11	.07	.11	-.02	.02	.02	.14	-.12	.16	.16	.16	-.16	-.09	.18	.02
24	-.31	.28	-.34	.23	.17	-.25	-.04	-.04	.20	-.38	-.03	.53	.32	-.17	-.26	.32	.27
25	-.23	.21	-.18	.21	.10	-.26	-.09	-.05	.18	-.18	.07	.21	.23	-.18	-.15	.22	.24
26	.42	-.38	.40	-.36	-.15	.47	.11	.22	-.08	.47	.10	-.47	-.35	.30	.50	-.19	-.27
27	-.20	.25	-.20	.11	.32	-.18	-.10	-.15	.50	-.26	.07	.30	.26	-.12	-.19	.42	.26
28	-.15	.29	-.05	.45	.09	-.18	.01	.03	.03	-.20	.10	.16	.42	-.01	-.09	.16	.18
29	.16	-.25	.25	-.10	-.15	.25	.05	.24	-.21	.25	.13	-.19	-.15	.28	.39	-.12	-.18
30	-.20	.36	-.14	.36	.17	-.32	-.03	-.11	.12	-.29	-.01	.25	.34	-.13	-.23	.25	.30
31	.48	-.32	.44	-.29	-.14	.38	.11	.17	-.13	.50	.03	-.42	-.33	.43	.37	-.24	-.30
32	.42	-.21	.41	-.14	-.23	.26	.10	.23	-.31	.33	.07	-.31	-.18	.31	.43	-.24	-.18
OF	.46	-.41	.45	-.31	-.24	.51	.17	.35	-.19	.48	.18	-.42	-.32	.39	.56	-.22	-.32
OPR	-.33	.52	-.21	.68	.28	-.45	-.05	-.14	.24	-.39	.06	-.41	.57	-.18	-.37	.39	.48
OP	-.04	-.02	.04	.04	-.01	.12	.11	.18	.11	.02	.40	.10	.15	-.03	.10	.17	.00
VN	-.28	.30	-.23	.19	.40	-.20	-.09	-.22	.53	-.29	.06	.35	.31	-.17	-.22	.47	.39

Notas: A negrito correlações superiores a 0.30

A sombreado correlações do item com a sua subescala após subtração do próprio item.

QUADRO 8.1.3 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: MATRIZ DE CORRELAÇÕES (CONTINUAÇÃO)

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
18	--														
19	.06	--													
20	.21	.13	--												
21	.03	-.20	.05	--											
22	.05	-.19	.07	.31	--										
23	.36	-.09	.19	.16	.16	--									
24	.03	-.41	.03	.20	.19	.18	--								
25	.05	-.19	.08	.23	.18	.19	.28	--							
26	-.02	.61	.03	-.26	-.24	-.13	-.46	-.24	--						
27	.14	-.21	.18	.24	.20	.18	.25	.25	-.18	--					
28	.08	-.15	-.02	.25	.21	.07	.20	.09	-.21	.14	--				
29	.01	.33	.03	-.07	-.15	-.07	-.13	-.13	.40	-.16	.06	--			
30	.00	-.26	-.02	.27	.20	.09	.32	.21	-.31	.25	.25	-.02	--		
31	-.07	.55	-.07	-.25	-.24	-.17	-.44	-.27	.61	-.23	-.20	.29	-.30	--	
32	-.08	.40	-.09	-.22	-.21	-.23	-.27	-.22	.41	-.35	.01	.43	-.09	.44	--
OF	.02	.61	.04	-.20	-.23	-.12	-.38	-.25	-.57	-.26	-.12	.45	-.28	-.55	.49
OPR	.06	-.40	.00	.38	.35	.17	.43	.32	-.49	.36	.44	-.17	.48	-.46	-.26
OP	.53	.09	.24	.09	.06	.23	.07	.09	.01	.12	.10	.04	.03	-.05	-.06
VN	.13	-.23	.23	.27	.19	.21	.32	.26	-.21	.55	.15	-.22	.27	-.26	-.38

Notas: A negrito correlações superiores a 0.30

A sombreado correlações do item com a sua subescala após subtração do próprio item

Tomando em consideração a subescala de orientação para o futuro (OF) verificam-se correlações fortes e significativas entre os diversos itens, assim como entre cada item e o total da subescala. A mediana das intercorrelações dos itens com formulação positiva situou-se em  $r=.36$ , a mediana das intercorrelações absolutas entre todos os itens da subescala (itens com formulação positiva e itens com formulação negativa) foi ligeiramente mais baixa e situou-se em  $r=.30$ . A correlação mais fraca entre os itens de Orientação para o Futuro com formulação positiva foi de  $r=.17$  e ocorreu entre o item 8 e o item 31; o item 8 foi, aliás, o item com a correlação corrigida mais baixa com o total da subescala ( $r=.35$ ), uma vez que todos os outros itens com formulação positiva registaram correlações superiores a  $r=.20$  entre si e superiores a  $r=.45$  com o total da subescala. As correlações entre os itens com formulação negativa foram mais baixas, quer entre itens quer com o resultado da subescala. O item 20 destaca-se por registar o

coeficiente de correlação; em termos absolutos, mais baixo com o total da sua subescala ( $r=.04$ ).

Entre os itens de orientação para o futuro e os resultados totais das outras subescalas verifica-se que a generalidade dos itens com formulação positiva estabeleceu correlações negativas importantes, quer com a subescala de orientação para o presente, quer com a subescala visão negativa do futuro, revelando possuir características diametralmente opostas. Os quatro itens com formulação negativa registaram resultados diferenciados: os itens 12, 22 e 24 obtiveram coeficientes elevados, em valor absoluto, com a sua própria subescala e com as outras duas subescalas, já o item 20 demonstrou uma maior afinidade estatística com as subescalas de orientação para o passado e de visão negativa do futuro do que com a subescala de orientação para o futuro.

Entre os itens de orientação para o presente (OPR) as correlações variaram entre 0.09, correlação mais baixa verificada entre os itens 25 e 28, e correlações fortes e significativas entre a maioria dos itens. A mediana das correlações entre itens situou-se em  $r=0.27$ . Todos os itens estabeleceram correlações significativas e importantes com o total da subescala, o coeficiente de valor mais baixo ocorreu no item 25 ( $r=.32$ ) e o mais elevado no item 4 ( $r=.60$ ).

A mediana das correlações entre os itens da subescala de orientação para o passado (OP) foi baixa, situando-se em  $r=0.14$ ; a correlação mais fraca, de  $r=.02$ , registou-se entre os itens 7 e 23 e a mais elevada ( $r=.55$ ) entre os itens 11 e 18. O item com um menor índice de relação com o total desta subescala foi o item 7 que apresentou uma correlação de apenas  $r=.11$ . A análise das correlações estabelecidas com as outras subescalas mostra que os itens da subescala de orientação para o passado são relativamente autónomos, apresentando correlações praticamente nulas ou muito baixas com as restantes subescalas.

Todos os itens da subescala de visão negativa do futuro estabeleceram correlações significativas e importantes entre si e com o total da sua subescala, registando

coeficientes superiores a  $r=.40$ . A mediana das correlações inter-itens de visão negativa do futuro (VN) foi elevada, situando-se em  $r=.35$ .

Da análise das correlações corrigidas entre os itens e os resultados totais das suas subescalas, verifica-se, assim que apenas quatro itens registaram valores de correlação inferiores a  $r=.30$  com a sua subescala, os itens 20 e 22, da subescala de orientação para o futuro (com formulação negativa) e os itens 7 e 23 de orientação para o passado. Para a larga maioria dos itens as correlações entre os itens e as respectivas subescalas foram superiores a  $r=.30$ , valor considerado critério para a selecção de itens (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000).

O Quadro 8.1.4 apresenta a matriz de intercorrelações das subescalas do Inventário de Perspectiva Temporal.

QUADRO 8.1.4 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE SUBESCALAS

MATRIZ DE CORRELAÇÕES (N=620)				
SUBESCALAS	ORIENTAÇÃO FUTURO	ORIENTAÇÃO PRESENTE	ORIENTAÇÃO PASSADO	VISÃO NEGATIVA
Orientação para o Futuro	–			
Orientação para o Presente	<b>-.56</b>	–		
Orientação para o Passado	<b>-.02</b>	<b>.10</b>	–	
Visão Negativa do Futuro	<b>-.44</b>	<b>.44</b>	<b>.13</b>	–

Nota: A negrito correlações superiores a 0.30

A subescala de orientação para o futuro registou correlações negativas importantes com duas outras subescalas, a subescala de orientação para o presente ( $r=-.56$ ) e a subescala de visão negativa do futuro ( $r=-.44$ ). As subescalas de orientação para o presente e de visão negativa do futuro registaram entre si um coeficiente de correlação positivo elevado ( $r=.44$ ). Em contrapartida, a subescala de orientação para o passado apresentou correlações praticamente nulas com as outras três subescalas, indicando uma relativa autonomia em relação às demais subescalas temporais.

### 8.1.3 – Análise da consistência interna

Para a análise da consistência interna das subescalas do Inventário de Perspectiva Temporal calcularam-se os coeficientes alfa de Cronbach, tanto para os resultados do conjunto total de participantes, como para os resultados de cada um dos subgrupos considerados (Quadro 8.1.5).

QUADRO 8.1.5 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: COEFICIENTES DE PRECISÃO

	9º ANO			12º ANO			TOTAL (N=620)
	MAS (N=166)	FEM (N=154)	TOTAL (N=320)	MAS (N=112)	FEM (N=188)	TOTAL (N=300)	
Orientação Futuro (16 itens)	0.87	0.84	0.86	0.87	0.86	0.86	0.86
Orientação Presente (8 itens)	0.75	0.75	0.75	0.78	0.74	0.77	0.76
Orientação Passado (4 itens)	0.47	0.58	0.49	0.59	0.47	0.53	0.51
Visão Negativa do Futuro (4 itens)	0.73	0.67	0.71	0.68	0.66	0.69	0.70

O coeficiente alfa para o conjunto dos dezasseis itens da subescala de orientação para o futuro foi para o conjunto total de participantes de  $\alpha = .86$ , evidenciando um nível de precisão interna elevado. Nos diferentes grupos considerados verificaram-se coeficientes de precisão igualmente elevados, oscilando entre  $\alpha = .84$  no grupo feminino do 9º ano e  $\alpha = .87$  nos grupos masculinos dos dois níveis de escolaridade.

Na subescala de orientação para o presente, subescala composta por oito itens, o coeficiente de  $\alpha = .76$  demonstra, igualmente um índice de precisão interna adequado. A análise dos coeficientes por subgrupos indica um nível de precisão mais elevado no grupo masculino do 12º ano ( $\alpha = .78$ ) e ligeiramente mais baixo no grupo feminino do mesmo nível de escolaridade ( $\alpha = .74$ ); no 9º ano, tanto, rapazes como raparigas, registaram o mesmo valor de alfa ( $\alpha = .75$ ).

O coeficiente calculado para a subescala do passado situou-se para o conjunto total de participantes em  $\alpha = .51$ , resultado significativamente mais baixo do que os coeficientes das outras subescalas. Os coeficientes obtidos pelos quatro subgrupos da amostra variaram entre  $\alpha = .47$  registado nos grupos masculino do 9º ano e feminino do 12º ano e  $\alpha = .59$  no grupo masculino do 12º ano.

Já os itens da subescala de visão negativa do futuro apresentaram relações mais fortes entre si. O coeficiente de precisão para esta subescala foi de  $\alpha = .70$  no conjunto total de participantes, oscilando os valores de precisão nos quatro subgrupo entre  $\alpha = .66$  registado no grupo feminino do 12º ano e  $\alpha = .73$  no grupo masculino do 9º ano.

O Quadro 8.1.6 apresenta os coeficientes alfa para cada uma das subescalas, para a hipótese de omissão de cada um dos itens, permitindo observar a contribuição relativa de cada item para a precisão da respectiva subescala.

QUADRO 8.1.6 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: COEFICIENTES ALFA POR SUBESCALAS SE EXCLUÍDO O PRÓPRIO ITEM – CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES

ITENS ORIENTAÇÃO FUTURO				ITENS ORIENTAÇÃO PRESENTE		ITENS ORIENTAÇÃO PASSADO		ITENS VISÃO NEGATIVA FUTURO	
Itens	Alfa	Itens	Alfa	Itens	Alfa	Itens	Alfa	Itens	Alfa
1	.85	26	.84	2	.73	7	.60	5	.69
3	.85	29	.85	4	.71	11	.36	9	.61
6	.85	31	.84	13	.72	18	.23	16	.64
8	.86	32	.85	17	.75	23	.50	27	.59
10	.85	12	.85	21	.76				
14	.85	20	.88	25	.76				
15	.85	22	.86	28	.74				
19	.84	24	.85	30	.74				

Na subescala de orientação para o futuro a amplitude da variação entre os coeficientes foi relativamente baixa, oscilando entre  $\alpha = .84$  e  $\alpha = .88$ , indicativo de um bom nível de homogeneidade da subescala. O item 20 destaca-se por ser o único item que, se fosse omitido, permitiria aumentar a precisão da subescala de  $\alpha = .86$  para  $\alpha = .88$ , confirmando a sua fragilidade nesta subescala.

Também na subescala de orientação para o presente, os valores de alfa, na hipótese de os diversos itens serem omitidos, variaram pouco (entre  $\alpha = .71$  e  $\alpha = .76$ ), apontando para um grau adequado de homogeneidade da subescala. A homogeneidade entre os itens de visão negativa do futuro é, igualmente elevada e nenhum item, se omitido, elevaria a precisão da subescala.

Em contrapartida, a amplitude de coeficientes obtidos para a hipótese de omissão de cada um dos quatro itens da subescala de orientação para o passado é elevada, indicando um baixo nível de homogeneidade interna. Com o valor mais baixo de consistência destaca-se o item 7 que, ao ser eliminado, permitiria um aumento considerável da precisão da subescala de  $\alpha = .51$  para  $\alpha = .60$ .

Em síntese, da análise dos resultados de precisão interna constata-se que o Inventário de Perspectiva Temporal apresenta no seu conjunto níveis muito satisfatórios de consistência interna. Destacam-se três subescalas com resultados francamente bons, a subescala de orientação para o futuro, a subescala de orientação para o presente e a subescala de visão negativa do futuro que, a par de resultados adequados em termos de precisão, evidenciaram, igualmente, um bom nível de homogeneidade interna. Por outro lado, a subescala de orientação para o passado apresenta índices de precisão mais baixos e, tal como já observado na análise de correlações, um menor grau de afinidade entre os itens que a compõem.

#### 8.1.4 – Análise em componentes principais

A análise em componentes principais ao nível dos itens do Inventário de Perspectiva Temporal, e para o conjunto total de participantes, permitiu a extracção de sete componentes com valores próprios superiores a 1.00 (Anexo B2) explicativas de cerca de 55% da variabilidade dos resultados. Os critérios suplementares utilizados apontaram para a retenção das quatro primeiras componentes que em conjunto explicam 44 % da variância total. A aplicação da metodologia de rotação ortogonal *varimax* dos eixos teve por base a retenção destas quatro componentes (Quadro 8.1.7).

QUADRO 8.1.7 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS AO NÍVEL DOS ITENS

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – GRUPO TOTAL (N=620)										
	ITENS	MATRIZ SEM ROTACÃO					MATRIZ APÓS ROTACÃO			
		FACTORES					FACTORES			
		1	2	3	4	<i>h</i> <sup>2</sup>	1	2	3	4
Itens Futuro	1. Caminho para objectivos	<b>.58</b>	.05	.17	.17	.40	<b>.59</b>	-.06	-.19	-.13
	3. Sei muito bem quem sou	<b>.53</b>	.18	.33	.19	.47	<b>.67</b>	-.00	-.00	-.11
	6. Gosto objectivos longo prazo	<b>.61</b>	.26	-.18	.04	.46	<b>.47</b>	.26	-.43	-.01
	8. Penso que tudo está ligado	.34	.33	.15	-.33	.57	.28	.43	-.01	-.30
	10. Tenho planos próximos anos	<b>.64</b>	.12	.02	.16	.45	<b>.58</b>	.03	-.33	-.07
	14. Quando faço planos certeza	.43	.12	.33	.22	.47	<b>.58</b>	-.07	.04	-.08
	15. Gosto de pensar no futuro	<b>.61</b>	.37	-.01	-.06	.12	<b>.54</b>	.36	-.27	-.11
	19. Tenho projectos a longo prazo	.70	.32	-.01	.16	.35	<b>.68</b>	.21	-.33	-.00
	26. Tenho muitos projectos futuro	<b>.74</b>	.22	-.05	.25	.56	<b>.70</b>	.09	-.41	.03
	29. Futuro muitas coisas	.44	.27	.29	-.06	.45	<b>.51</b>	.21	.03	-.22
	31. Futuro bem definido	<b>.72</b>	.09	.09	.31	.47	<b>.72</b>	-.08	-.33	-.02
	32. Sigo com entusiasmo futuro	<b>.60</b>	.09	.44	.02	.41	<b>.66</b>	-.01	.01	-.35
	12. Poucas ideias sobre que fazer	-.63	.07	-.01	-.09	.52	-.47	.08	-.38	-.18
	20. Medo fracassar	-.05	.48	-.38	-.06	.35	-.06	<b>.51</b>	-.14	.31
22. Não gosto imaginar futuro	-.39	.14	.12	-.03	.51	-.20	.09	.35	.11	
24. Vaga ideia do que fazer	-.60	.09	.04	-.14	.49	-.45	.11	.40	.13	
Itens Passado	7. Manter tradições de família	.16	.22	.08	-.19	.37	.15	.27	.02	-.15
	11. Penso coisas boas do passado	.07	.63	-.00	-.26	.54	.16	<b>.66</b>	.12	.02
	18. Gosto de recordar o passado	-.08	.60	-.19	-.37	.61	-.08	<b>.73</b>	.05	.06
	23. Gostaria voltar a ser criança	-.26	.40	-.25	-.26	.38	-.27	<b>.51</b>	.06	.15
Itens Presente	2. Não penso muito no futuro	-.57	.00	.35	.16	.25	-.20	-.19	<b>.60</b>	.18
	4. Gosto mais de viver dia a dia	-.51	.11	<b>.54</b>	.02	.18	-.09	-.07	.75	.01
	13. Prefiro pensar no presente	-.56	.26	.37	-.03	.36	-.17	.12	<b>.68</b>	.12
	17. Geralmente só decido na hora	-.49	.11	.15	.30	.39	-.14	-.12	.44	.38
	21. Futuro não aproveita presente	-.41	.24	.15	.04	.21	-.14	.12	.42	.20
	25. Não responsabilidades	-.42	.18	-.03	-.00	.66	-.26	.14	.27	.23
	28. A vida um dia de cada vez	-.33	.27	<b>.54</b>	-.07	.57	.05	.12	<b>.68</b>	-.06
	30. Futuro sem compromissos	-.49	.13	.36	.10	.48	-.12	-.05	<b>.60</b>	.14
Itens Visão Negativa	5. A vida não tem padrão	-.38	.12	-.14	<b>.52</b>	.35	-.08	-.16	.15	<b>.63</b>
	9. Futuro como buraco vazio	-.37	.32	-.33	.47	.39	-.11	.07	.06	.74
	16. Caminho para o futuro deriva	-.47	.41	-.13	.28	.63	-.14	.20	.29	<b>.58</b>
	27. Futuro grande vazio	-.49	.35	-.23	.40	.55	-.17	.11	.21	.70
<b>Valores Próprios</b>		7.75	2.52	2.08	1.64	14.00	5.08	2.27	4.05	2.60
<b>% Variância Total</b>		.24	.08	.07	.05	.44	.16	.07	.13	.08

Nota: A negrito saturações superiores a 0.50

A matriz não rotada associou na primeira componente a maior parte dos itens do inventário, apresentando num pólo positivo a generalidade dos itens de orientação para o futuro, com saturações na ordem de 0.50, e no pólo negativo vários itens quer de orientação para o presente quer de visão negativa do futuro, também com saturações próximas ou superiores a |0.50|.

A matriz dos resultados após rotação *varimax* dos eixos permitiu otimizar as diferenças entre componentes. A primeira componente principal, explicativa de 16% da variabilidade dos resultados, surge claramente associada à orientação para o futuro. Dos doze itens com formulação positiva da subescala de orientação para o futuro, onze registaram saturações próximas ou superiores a 0.50, assim como dois dos itens com formulação negativa que registaram igualmente saturações próximas de |0.50|. Por outro lado, os itens 8, 20 e 22 confirmaram as relações fracas estabelecidas com os demais itens da subescala, registando saturações muito fracas ou praticamente nulas nesta componente.

A segunda componente principal, explicativa de 7% da variabilidade dos resultados, surge relacionada com o passado ao associar três dos quatro itens da subescala de orientação para o passado (11, 18 e 23). O único item que se afastou da componente foi o item 7 que, tal como já se tinha verificado nas análises de correlações e de precisão, apresenta características distintas dos restantes itens desta subescala. De salientar, ainda, a associação a esta componente de dois itens de orientação para o futuro, o item 8 («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro») e o item 22 («Quando penso no futuro tenho medo de fracassar»).

A terceira componente principal explica 13% da variabilidade dos resultados e relaciona-se com a orientação para o presente, ao associar entre si a maioria dos itens propostos para avaliar esta dimensão. Com efeito, cinco itens (itens 2, 4, 13, 28 e 30) registaram saturações superiores a 0.50, evidenciando relações fortes entre si; outros dois itens (itens 17 e 21) apresentaram saturações na ordem de 0.40, que embora mais fracas apontam ainda para uma relação estreita com os demais itens de orientação para o

presente. Pelo contrário, o item 25 apresentou uma saturação nesta componente baixa (0.27), confirmando-se como o item menos consistente desta subescala.

Finalmente, a quarta componente, explicativa de 8% da variabilidade dos resultados, pode ser definida como uma componente relacionada com uma visão negativa do futuro, uma vez que associou os quatro itens que sugerem uma ideia negativa do futuro (itens 5, 9, 16 e 27), todos com saturações superiores a 0.50 nesta componente.

Com exceção de três itens da subescala de orientação para o futuro (itens 8, 20 e 22), do item 25 da subescala de orientação para o presente e do item 7 da subescala de orientação para o passado, que apresentaram resultados menos consistentes, verifica-se que a grande maioria dos itens se agrupou de acordo com as subescalas a que pertencem, apresentando factores bem definidos, tanto em termos estatísticos, como em termos de relevância psicológica. A análise em componentes principais realizada ao nível dos itens permitiu, deste modo, observar uma estrutura de agregação entre os itens muito semelhante à estrutura conceptual que esteve na base da elaboração do Inventário de Perspectiva Temporal.

Em termos genéricos, estes resultados são comparáveis aos obtidos por Zimbardo e colaboradores (Zimbardo & Boyd, 1999) com a aplicação do Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI). Nesses estudos (cf. capítulo 2), os autores isolaram cinco factores, dois associados ao passado (passado saudosista e passado negativo), dois associados ao presente (presente hedonístico e presente fatalista) e um relacionado com o futuro. Apesar das diferenças inerentes à composição e organização dos dois instrumentos, os resultados dos dois estudos colocam em evidência a relativa independência estrutural de cada uma das zonas de orientação temporal: passado, presente e futuro.

## 8.2 – Características psicométricas da Escala de Atribuições para a Carreira

### 8.2.1 – Medidas de tendência central e de dispersão

No conjunto total de participantes os resultados médios nos itens da Escala de Atribuições para a Carreira (Quadro 8.2.1) variaram entre 2.17, resultado mais baixo ocorrido no item 21 («Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes») e 6.28, resultado mais alto registado no item 22 («As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais»).

QUADRO 8.2.1 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (ITENS)

ITENS	GRUPO TOTAL (N=620)			
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP
1. Pondero com cuidado as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional	5.00	6.00	5.15	1.46
2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	6.00	7.00	5.94	1.24
3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte	2.00	1.00	2.55	1.47
4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis	2.00	1.00	2.57	1.58
5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente	3.00	1.00	2.93	1.84
6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro	5.00	6.00	4.97	1.64
7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente	5.00	7.00	5.06	1.74
8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	4.00	4.00	4.19	1.81
9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso	2.00	1.00	2.25	1.50
10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem	4.00	4.00	3.89	1.79
11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho	4.00	4.00	3.85	1.47
12. Tomo sempre as minhas decisões com base naquilo que considero ser o mais adequado para mim	6.00	7.00	5.75	1.26
13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio necessário de algumas pessoas (professores, família)	2.00	1.00	2.67	1.57
14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	7.00	7.00	6.12	1.22
15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas	2.00	1.00	2.74	1.73
16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	6.00	7.00	5.80	1.29
17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro	4.00	4.00	3.93	1.81
18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe	3.00	4.00	3.30	1.70
19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias	3.00	4.00	3.15	1.65
20. Se tiver sucesso com as minhas decisões é porque me empenho muito naquilo que faço	6.00	7.00	5.85	1.19
21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem	2.00	1.00	2.17	1.28
22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais	7.00	7.00	6.28	1.12

Dos vinte e dois itens que compõem a escala, nove registaram respostas maioritariamente favoráveis, situando-se as medianas das respostas entre os valores 5 (concordar) e 7 (concordar totalmente); quatro itens obtiveram respostas maioritariamente neutras, com um valor mediano na alternativa de resposta 4, e nove itens apresentaram respostas maioritariamente desfavoráveis, ou seja, obtiveram valores medianos entre a alternativa de resposta 1 (discordar totalmente) e a alternativa 3 (discordar).

Com os índices mais elevados de respostas favoráveis encontram-se os quatro itens relacionados com o sucesso atribuído a causas internas, assim como os três itens de tomada de decisão de tipo interno; obtiveram, ainda, respostas medianas superiores a 4, o item 6 de sucesso externo («A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro») e o item 7 de fracasso interno («Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente»). Os itens 14 («Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional») e 22 («As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais») de causalidade interna, evidenciam-se, ainda, por apresentarem, para além da mediana da distribuição na alternativa 7, a moda nesta alternativa de resposta, evidenciando um fraco poder discriminativo.

Com respostas maioritariamente desfavoráveis destacam-se, por apresentarem a mediana na resposta 2, três dos quatro itens relacionados com o fracasso externo (itens 3, 13 e 21), os três itens de tomada de decisão de tipo externo (itens 9, 15 e 18) e o item 4 de sucesso externo («Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis »).

Apesar de todos os itens registarem respostas ao longo dos 7 pontos da escala de *Likert* (Anexo B3), a dispersão de resultados foi, na maioria dos itens, baixa. Com efeito, em dois itens, item 14 («Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional») e 22 («As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais») a variabilidade entre o percentil 25 e o percentil 75 foi de apenas 1 ponto, e em outros dez itens a variabilidade foi de dois pontos. Pelo

contrário, os itens com respostas menos consensuais parecem ser os itens 5 («Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente») de fracasso interno; 8 («Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional») de sucesso externo, e 17 («A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro») de sucesso externo, que obtiveram os valores de desvio-padrão mais elevados.

As comparações possíveis com os resultados do Primeiro Estudo mostram algumas tendências gerais equivalentes. Os itens relacionados com a causalidade interna registaram, em geral, médias elevadas e os itens de causalidade externa resultados médios mais baixos. De igual modo e tal como verificado anteriormente, os itens relacionados com o sucesso registaram resultados médios mais elevados em relação aos itens relacionados com o fracasso.

O Quadro 8.2.2 apresenta os principais parâmetros das distribuições dos resultados das seis subescalas.

QUADRO 8.2.2 - ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (SUBESCALAS)

SUBESCALAS		ESTATÍSTICAS DE DISTRIBUIÇÃO (SUBESCALAS) - GRUPO TOTAL (N=620)						
		MÉDIA	DESVIO PADRÃO	1.º QUARTIL	2.º QUARTIL	3.º QUARTIL	ASSIMETRIA	ACHATAMENTO
Interno Sucesso	Valor Global	23.71	3.54	22.00	24.00	27.00	-1.13	2.13
	Valor Médio	5.93	0.89	5.50	6.00	6.75		
Interno Fracasso	Valor Global	15.04	5.09	11.00	15.00	19.00	0.04	0.31
	Valor Médio	3.76	1.27	2.75	3.75	4.75		
Tomada Decisão Interno	Valor Global	17.18	2.79	15.00	18.00	19.00	-0.87	1.28
	Valor Médio	5.73	0.93	5.00	6.00	6.33		
Externo Sucesso	Valor Global	15.66	4.44	13.00	15.00	19.00	0.03	-0.21
	Valor Médio	3.91	1.11	3.25	3.75	4.75		
Externo Fracasso	Valor Global	11.23	3.82	9.00	11.00	14.00	0.48	0.26
	Valor Médio	2.81	0.96	2.25	2.75	3.50		
Tomada Decisão Externo	Valor Global	8.30	3.33	6.00	8.00	11.00	0.51	0.12
	Valor Médio	2.77	1.11	2.00	2.67	3.67		

Das três subescalas de causalidade interna, a subescala relacionada com o sucesso foi a que registou o valor médio mais elevado (5.93), assim como o valor de desvio-padrão mais baixo (0.89). Os valores dos índices de assimetria e de achatamento revelam uma distribuição nitidamente assimétrica de valor negativo e concentrações de resultados à volta dos valores mais elevados da distribuição. Os resultados na subescala de tomada de decisão de tipo interno foram também elevados (5.73), observando-se, igualmente uma assimetria moderada de valor negativo. Na subescala de causalidade interna associada ao fracasso, os valores médios de resposta foram significativamente mais baixos, situando-se em 3.76; os valores de assimetria mostram resultados próximos da distribuição normal.

Estes resultados, mostrando níveis mais elevados das atribuições internas relacionadas com o sucesso em comparação com as atribuições internas associadas ao fracasso, confirmam a tendência amplamente documentada na literatura atribucional sobre o «enviesamento atribucional auto-protector», tal como referenciado no capítulo 3.

Entre as três subescalas de causalidade externa, a subescala associada ao sucesso foi a que mais se aproximou da distribuição normal, com índices de assimetria e de achatamento próximos de 0.00. O valor médio das respostas a esta subescala foi de 3.91 e o desvio-padrão de 1.11. A média de respostas da subescala de causalidade externa relacionada com o fracasso foi ligeiramente mais baixa, e situou-se em 2.81, verificando-se, ainda, uma ligeira assimetria de resultados para a esquerda da distribuição de resultados. Na subescala de tomada de decisão de tipo externo o valor médio de resposta foi o mais baixo de todas as subescalas (2.77).

**8.2.2 – Análise de correlações**

O Quadro 8.2.3 apresenta as correlações entre todos os itens da Escala de Atribuições para a Carreira, entre os itens e as duas subescalas principais, Causalidade Interna (I) e Causalidade Externa (E) e entre os itens e os resultados das seis subescalas parciais.

**QUADRO 8.2.3 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE ITENS**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	-																						
2	.27	-																					
3	-.06	.00	-																				
4	-.13	-.11	.32	-																			
5	-.05	.03	.08	.17	-																		
6	.13	.18	.12	.09	.10	-																	
7	-.06	.18	-.06	.06	.26	.09	-																
8	.00	.10	.16	.23	.13	.33	.16	-															
9	-.27	-.02	.21	.23	.09	.08	.10	.20	-														
10	-.06	.13	-.02	.12	.42	.06	.54	.20	.15	-													
11	-.04	.08	.23	.23	.13	.19	.13	.21	.08	.11	-												
12	.36	.15	-.00	-.04	.01	.13	.03	.07	-.27	.02	.06	-											
13	-.05	.02	.23	.15	.12	.07	.05	.13	.15	.17	.22	-.05	-										
14	.23	.28	-.07	-.17	.01	.16	.16	.08	-.10	.13	.06	.27	-.05	-									
15	-.06	-.02	.15	.18	.08	.17	.01	.22	.18	.09	.18	-.07	.19	-.03	-								
16	.25	.37	-.04	-.07	.21	.16	.21	.15	-.04	.21	.10	.28	-.07	.44	.00	-							
17	.06	.11	.35	.24	.05	.21	.01	.26	.15	-.03	.22	.05	.15	.05	.12	.15	-						
18	-.04	.02	.17	.21	.11	.11	.07	.15	.17	.01	.20	.01	.18	-.05	.19	-.02	.22	-					
19	-.05	.07	.14	.23	.34	.05	.17	.04	.06	.30	.18	-.00	.11	.02	.11	.06	.03	.11	-				
20	.23	.31	-.04	-.08	.07	.16	.16	.10	-.11	.15	.13	.31	-.04	.34	-.04	.35	.09	-.09	.07	-			
21	-.11	-.06	.25	.29	.20	.08	.02	.30	.20	.13	.24	-.10	.31	-.10	.20	-.11	.17	.28	.17	-.13	-		
22	.18	.16	.00	-.10	-.08	.13	.02	.06	-.16	-.04	.05	.32	-.06	.23	-.17	.20	.06	-.08	-.05	.27	-.18	-	
IS	.34	.41	-.05	-.15	.11	.23	.25	.15	-.09	.22	.13	.35	-.05	.41	-.03	.53	.14	-.05	.07	.44	-.14	.30	
IF	-.08	.14	.06	.21	.46	.10	.42	.18	.14	.59	.19	.02	.16	.11	.11	.24	.02	.11	.42	.16	.19	-.05	
TDI	.34	.28	-.03	-.13	-.05	.18	-.01	.06	-.32	-.04	.05	.44	-.07	.33	-.13	.34	.08	-.05	-.08	.37	-.17	.30	
I	.20	.37	-.01	-.04	.30	.24	.38	.18	-.18	.42	.17	.29	.01	.38	-.05	.50	.11	.01	.24	.42	-.07	.19	
ES	.03	.11	.36	.26	.17	.30	.12	.40	.25	.14	.33	.08	.19	.05	.26	.16	.34	.27	.19	.11	.33	.06	
EF	-.08	-.00	.27	.31	.18	.12	.04	.24	.17	.16	.39	-.00	.36	-.07	.25	-.03	.27	.22	.28	.00	.32	-.03	
TDE	-.17	-.01	.26	.30	.14	.18	.09	.28	.32	.12	.23	-.15	.26	-.09	.34	-.03	.24	.23	.21	-.12	.34	-.20	
E	-.13	.04	.41	.41	.20	.28	.11	.42	.31	.16	.39	-.08	.33	-.06	.34	.02	.40	.35	.28	-.05	.45	-.13	

Notas: A negrito correlações superiores a 0.30  
A sombreado correlação com o Total da sua subescala sem o próprio item

Entre os itens de causalidade interna associada ao sucesso (IS) as correlações foram todas consideradas significativas e importantes, situando-se a mediana das correlações entre os quatro itens desta subescala em  $r=.35$ . Entre cada item e o resultado da subescala (IS), as correlações corrigidas (após subtração do próprio item) foram todas superiores a  $r=.40$ , evidenciando um elevado grau de relação entre todos os itens.

As correlações entre os itens da subescala de causalidade interna associada ao fracasso (IF) também foram todas consideradas significativas, a mediana das intercorrelações situou-se em  $r=.37$ . Entre os itens e o resultado da subescala as correlações foram, em geral, elevadas e superiores a  $r=.40$ .

A observação das correlações entre os itens de tomada de decisão de tipo interno (TDI), mostra valores de coeficientes que apesar de ligeiramente mais baixos, são ainda considerados importantes, situando-se a mediana em  $r=.32$ . As correlações entre os itens e o resultado da subescala (TDI) foram igualmente elevadas e oscilaram entre  $r=.30$  e  $r=.44$ .

Apesar das correlações elevadas entre cada item de causalidade interna (I) e as respectivas subescalas, as correlações estabelecidas com a escala de causalidade interna (I) foram baixas. De facto, a mediana das correlações entre todos os itens de causalidade interna situou-se em apenas  $r=.18$ , e quatro itens (itens 1, 12, 19 e 22) registaram correlações inferiores a  $r=.30$  com o resultado total de causalidade interna.

A mediana das correlações entre os itens da subescala de causalidade externa associada ao sucesso (ES) foi de  $r=.23$ , variando as correlações entre os itens e o total da subescala entre  $r=.26$ , registado no item 4, e  $r=.40$  no item 8. Na subescala de causalidade externa associada ao fracasso (EF) a mediana das intercorrelações situou-se em  $r=.24$  e as correlações entre cada item e o total da subescala variaram pouco, entre  $r=.27$  e  $r=.33$ . A subescala de tomada de decisão de tipo externo (TDE) apresentou a mediana das correlações inter-itens mais baixa das subescalas de causalidade externa,  $r=.18$ ; as correlações entre os itens e o total desta subescala, embora consideradas

significativas foram as mais fracas das verificadas entre itens de causalidade externa, situando-se entre  $r=.22$  e  $r=.24$ .

A mediana das correlações entre todos os itens de causalidade externa (E) situou-se em  $r=.20$  e, ao contrário do verificado com os itens de causalidade interna, as correlações estabelecidas entre cada item e o total de causalidade externa (E) foram mais elevadas do que as registadas entre os itens e as respectivas subescalas parciais.

O Quadro 8.2.4 apresenta as correlações entre os resultados compostos das diversas subescalas constituídas.

QUADRO 8.2.4 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE SUBESCALAS

MATRIZ DE CORRELAÇÕES – GRUPO TOTAL (N=620)						
	INTERNO SUCESSO	INTERNO FRACASSO	TD INTERNO	EXTERNO SUCESSO	EXTERNO FRACASSO	TD EXTERNO
<b>Interno Sucesso</b>	–					
<b>Interno Fracasso</b>	.22	–				
<b>Tomada Decisão Interno</b>	.46	-.06	–			
<b>Externo Sucesso</b>	.15	.21	.07	–		
<b>Externo Fracasso</b>	-.04	.23	-.08	.45	–	
<b>Tomada Decisão Externo</b>	-.08	.19	-.24	.39	.41	–

Nota: A negrito correlações superiores a 0.30

Entre a subescala de causalidade interna associada ao fracasso e a subescala de tomada de decisão de tipo interno a correlação obtida foi praticamente nula ( $r=-.06$ ), já a correlação entre a subescala de tomada de decisão de tipo interno e a de causalidade interna associada ao sucesso foi elevada, situando-se em  $r=.46$ . A mediana das correlações entre as três subescalas de causalidade interna foi modesta e situou-se apenas em  $r=.14$ .

Em contrapartida, entre as subescalas de causalidade externa a mediana das correlações foi elevada, situando-se em  $r=.41$ ; as correlações entre as três subescalas deste grupo foram todas significativas e importantes revelando uma forte afinidade entre este conjunto de subescalas.

**8.2.3 – Análise de consistência interna**

Os coeficientes alfa de Cronbach obtidos para o conjunto total de participantes foram considerados satisfatórios, tanto para a escala de causalidade interna ( $\alpha = .70$ ), como para a escala de causalidade externa ( $\alpha = .73$ ) (Quadro 8.2.5).

QUADRO 8.2.5 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: COEFICIENTES DE PRECISÃO

	9º ANO			12º ANO			TOTAL (N=620)
	MAS (N=166)	FEM (N=154)	TOTAL (N=320)	MAS (N=112)	FEM (N=188)	TOTAL (N=300)	
<b>Interno Sucesso</b> (4 itens)	0.76	0.62	0.71	0.71	0.62	0.65	0.68
<b>Interno Fracasso</b> (4 itens)	0.62	0.69	0.65	0.75	0.72	0.74	0.70
<b>Tomada Decisão Interno</b> (3 itens)	0.61	0.30	0.51	0.58	0.58	0.58	0.55
<b>Causalidade Interna</b> (11 itens)	0.77	0.62	0.72	0.69	0.66	0.66	0.70
<b>Externo Sucesso</b> (4 itens)	0.45	0.54	0.50	0.60	0.50	0.57	0.54
<b>Externo Fracasso</b> (4 itens)	0.62	0.59	0.61	0.43	0.51	0.50	0.57
<b>Tomada Decisão Externo</b> (3 itens)	0.43	0.40	0.43	0.22	0.43	0.37	0.40
<b>Causalidade Externa</b> (11 itens)	0.69	0.72	0.71	0.72	0.72	0.73	0.73

Na escala de causalidade interna o índice de precisão foi mais elevado no grupo total do 9º ano ( $\alpha=.72$ ) em relação ao grupo do 12º ano ( $\alpha=.66$ ). Em contrapartida, na escala de causalidade externa este índice foi ligeiramente mais elevado no 12º ano ( $\alpha=.73$ ) em relação ao verificado no 9º ano ( $\alpha=.71$ ).

Nas subescalas de causalidade interna, os coeficientes oscilaram, para o conjunto total de participantes, entre  $\alpha=.55$  para a subescala de tomada de decisão de tipo interno e  $\alpha=.70$  para a subescala de causalidade interna associada ao fracasso. Entre os diferentes grupos de participantes os resultados foram praticamente equivalentes nas diversas subescalas, destaca-se, no entanto, o resultado do grupo feminino do 9º ano na subescala de tomada de decisão de tipo interno por ser significativamente mais baixo do que os verificados nos outros grupos de participantes.

A precisão da subescala de causalidade externa -pode ser considerada satisfatória, tanto para o conjunto total de participantes ( $\alpha=.73$ ), como para cada um dos subgrupos, oscilando entre  $\alpha=.69$  (registado no grupo masculino do 9º ano) e  $\alpha=.72$  (obtido nos restantes subgrupos). Apesar de valores de precisão satisfatórios para o conjunto da escala de causalidade externa, a precisão de cada uma das subescalas foi baixa variando entre  $\alpha=.40$ ; coeficiente verificado na subescala de tomada de decisão de tipo externo e  $\alpha=.57$ ; registado para a subescala de causalidade externa associada ao fracasso.

O cálculo da precisão de cada escala para a hipótese de omissão dos itens permite observar graus de homogeneidade diferentes nas duas escalas (Quadro 8.2.6).

QUADRO 8.2.6 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: COEFICIENTES ALFA SE EXCLUÍDO O PRÓPRIO ITEM

CAUSALIDADE INTERNA			CAUSALIDADE EXTERNA		
	Itens	Alfa		Itens	Alfa
Associados ao sucesso	2	.66	Associados ao sucesso	4	.70
	14	.65		6	.72
	16	.63		8	.70
	20	.65		17	.70
Associados ao fracasso	5	.67	Associados ao fracasso	3	.70
	7	.65		11	.70
	10	.64		13	.71
	19	.68		21	.70
Tomada de decisão	1	.68	Tomada de decisão	9	.71
	12	.67		15	.71
	22	.68		18	.71

Na escala de causalidade interna os coeficientes oscilaram entre  $\alpha = .63$  e  $\alpha = .68$ , já na escala de causalidade externa a amplitude de valores situou-se entre  $\alpha = .70$  e  $\alpha = .72$ , valores ligeiramente mais elevados aos observados na escala de causalidade interna e indicativos de um razoável nível de homogeneidade interna. Constata-se, igualmente, da observação destes resultados que nenhum item, por si só, tanto na subescala de causalidade interna como na subescala de causalidade externa, contribuiria, caso fosse omitido, para uma precisão mais elevada da sua subescala.

**8.2.4 – Análise em componentes principais**

A aplicação da análise em componentes principais aos resultados do conjunto total de participantes permitiu a extracção de cinco componentes principais com valores próprios superiores a 1.00 (Anexo B4). De acordo com o critério suplementar seguido (análise paralela) consideram-se as três primeiras componentes que em conjunto explicam cerca de 38% da variabilidade dos resultados. O Quadro 8.2.7 apresenta as saturações de cada item nas três componentes principais retidas, antes e após rotação *varimax* dos eixos.

QUADRO 8.2.7 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS AO NÍVEL DOS ITENS

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – GRUPO TOTAL (N=620)								
	ITENS	MATRIZ SEM ROTAÇÃO				MATRIZ APÓS ROTAÇÃO		
		FACTORES			$h^2$	FACTORES		
		1	2	3		1	2	3
Itens Causalidade Externa	3. Se não sucesso falta de sorte	.46	-.16	-.40	.36	<b>.62</b>	-.03	-.12
	4. Actividades fáceis sucesso	<b>.54</b>	-.26	-.12	.33	<b>.56</b>	-.19	.13
	6. Ajuda de outros sucesso	.37	.29	-.27	.40	.40	.37	.02
	8. Conhecer amigos influentes	<b>.54</b>	.13	-.17	.37	<b>.52</b>	.21	.17
	9. Decisões ao acaso	.42	-.31	.05	.45	.39	-.28	.20
	11. Se não sucesso obstáculos	<b>.53</b>	.10	-.19	.30	<b>.53</b>	.17	.13
	13. Se não sucesso não apoio família	.45	-.15	-.09	.53	.45	-.09	.13
	15. Decisões influencia de outros	.42	-.15	-.12	.34	.46	-.09	.09
	17. Sorte sucesso	.44	.09	-.47	.27	<b>.59</b>	.23	-.15
	18. Decisões dependem limites	.45	-.14	-.21	.67	<b>.50</b>	-.06	.04
21. Se não sucesso não amigos	<b>.55</b>	-.29	-.11	.32	<b>.58</b>	-.22	.14	
Itens Causalidade Interna	1. Pondero alternativas	-.12	<b>.53</b>	-.26	.40	-.07	<b>.57</b>	-.18
	2. Ter capacidades elevadas sucesso	.15	<b>.56</b>	-.01	.23	.03	<b>.55</b>	.17
	5. Se não sucesso não competente	.49	.09	.46	.42	.18	.00	<b>.64</b>
	7. Se não sucesso não esforço	.37	.28	<b>.56</b>	.22	-.01	.15	.71
	10. Se não sucesso não trabalho bem	.47	.21	<b>.63</b>	.50	.05	.07	<b>.81</b>
	12. Decisões com base no adequado	-.01	<b>.58</b>	-.24	.43	-.01	<b>.62</b>	-.09
	14. Trabalhar muito sucesso	.04	<b>.65</b>	.01	.26	-.10	<b>.62</b>	.15
	16. Ser muito competente sucesso	.18	<b>.68</b>	.08	.39	-.01	<b>.65</b>	.28
	19. Se não sucesso não capacidades	<b>.53</b>	.01	.33	.44	.29	-.05	<b>.56</b>
	20. Empenho sucesso	.10	<b>.65</b>	.00	.40	-.04	<b>.64</b>	.17
22. Decisões interesses	-.10	<b>.50</b>	-.24	.32	-.06	<b>.54</b>	-.16	
	<b>Valores Próprios</b>	3.44	3.08	1.85	8.37	3.04	3.00	2.32
	<b>% Variância Explicada</b>	.16	.14	.08	.38	.14	.14	.11

Nota: A negrito saturações superiores a 0.50

A matriz após rotação permitiu acentuar as tendências de agregação já observadas na matriz sem rotação, definindo três componentes principais relevantes em termos estatísticos e teóricos. A primeira componente principal explicativa de cerca de 14% da variabilidade dos resultados surgiu nitidamente relacionada com a causalidade de tipo externo, sendo definida por todos os itens propostos para a escala de causalidade externa (sete itens com saturações superiores a 0.50 e os outros quatro com saturações positivas e também elevadas, rondando os 0.40). A segunda componente principal representa, igualmente 14% da variabilidade dos resultados, e agrupa os quatro itens de causalidade interna relacionados com o sucesso e os três itens sobre a tomada de decisão de tipo interno, todos com saturações superiores a 0.50. Por seu turno, a terceira componente principal explica 11% da variância dos resultados e é definida pelos quatro itens de causalidade interna relacionados com o fracasso, que deste modo se autonomizam dos restantes itens de causalidade interna.

Verifica-se, assim, e tal como já sugeriam os resultados do Primeiro Estudo, que os itens de causalidade externa compõem uma estrutura aproximadamente unifactorial, onde se agrupam as várias categorias relacionadas com a causalidade de tipo externo. Já os itens de causalidade interna aproximam-se de uma estrutura bifactorial, surgindo como dimensões distintas as atribuições internas relacionadas com o sucesso e as atribuições internas relacionadas com o fracasso.

Em síntese, as relações entre as diversas subescalas sustentam as bases teóricas da construção da escala de atribuições para a carreira, evidenciando duas dimensões principais: a dimensão de causalidade interna e a dimensão de causalidade externa. No entanto, e tal como já anteriormente notado, observa-se uma maior afinidade entre as subescalas de causalidade externa do que entre as subescalas de causalidade interna. Na base das relações mais fracas entre as três subescalas de causalidade interna, encontra-se a relativa autonomia demonstrada pela subescala de causalidade interna associada ao fracasso.

**8.3 – Características psicométricas do Inventário de Auto-Estima (SEI)**

**8.3.1 – Resultados das subescalas**

O Quadro 8.3.1 apresenta os principais índices estatísticos das distribuições de resultados obtidos nas quatro subescalas de auto-estima, na subescala de insinceridade e na escala compósita Total.

**QUADRO 8.3.1 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA (SEI): ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (SUBESCALAS)**

SUBESCALAS	ESTATÍSTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS – GRUPO TOTAL (N=620)						
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	1º QUARTIL	2º QUARTIL	3º QUARTIL	ASSIMETRIA	ACHATAMENTO
Familiar	5.58	1.98	5.00	6.00	7.00	-0.91	0.26
Social	5.96	1.44	5.00	6.00	7.00	-0.60	0.01
Escolar	4.39	2.00	3.00	4.00	6.00	-0.04	-0.79
Geral	18.40	3.85	16.00	19.00	21.00	-0.53	-0.20
Insinceridade	2.58	1.53	1.00	3.00	4.00	0.27	-0.41
<b>Total</b>	<b>33.73</b>	<b>6.55</b>	<b>30.00</b>	<b>35.00</b>	<b>39.00</b>	<b>-0.44</b>	<b>-0.33</b>

Os resultados nas diversas subescalas de auto-estima foram, como se verifica, em geral, elevados. Nas subescalas de oito itens as médias de respostas foram todas superiores a 4, a média mais alta (5.96) registou-se na subescala social e a mais baixa na subescala escolar (4.39). A observação dos índices de assimetria revela que a maioria das subescalas apresentou, de facto, distribuições enviesadas de sentido negativo. A subescala escolar foi a única excepção ao apresentar índices de assimetria próximos da distribuição normal.

### 8.3.2 – Correlações entre subescalas do Inventário de Auto-Estima

As correlações entre as subescalas de auto-estima foram todas elevadas (Quadro 8.3.2), a mediana das intercorrelações, registadas no conjunto total de participantes, situou-se em  $r=.33$ .

QUADRO 8.3.2 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA (SEI): MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE SUBESCALAS

MATRIZ DE CORRELAÇÕES – GRUPO TOTAL (N=620)						
SUBESCALAS	FAMILIAR	SOCIAL	ESCOLAR	GERAL	TOTAL	INSIC.
<b>Familiar</b>	–					
<b>Social</b>	.21	–				
<b>Escolar</b>	.27	.27	–			
<b>Geral</b>	.39	.44	.42	–		
<b>Total *</b>	.41	.43	.44	.58	–	
<b>Insinceridade</b>	.00	.10	.13	.19	.18	–

Notas: (\*) Correlações corrigidas

A negrito correlações superiores a 0.30

A análise das correlações entre as várias subescalas permite, ainda, observar valores de correlações elevados entre a escala compósita Total e as quatro subescalas de auto-estima, todas superiores a  $r=.40$ . Estes resultados evidenciam as relações importantes entre os diversos domínios de auto-estima e sustentam a utilização deste somatório, proposto por Coopersmith (1981), como um índice global da auto-estima.

Entre subescalas, destacam-se os índices de correlação elevados registados entre a subescala geral e as outras três subescalas de auto-estima. Em contrapartida, entre a subescala social e a subescala familiar registaram-se os valores de correlação mais baixos ( $r=.21$ ).

**8.3.3 – Análise de consistência interna**

O Quadro 8.3.3 apresenta os valores alfa de Cronbach obtidos para as diversas escalas do Inventário de Auto-Estima de Coopersmith (SEI).

QUADRO 8.3.3 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA (SEI): COEFICIENTES DE PRECISÃO

ESCALAS	9º ANO			12º ANO			TOTAL (N=620)
	MAS (N=166)	FEM (N=154)	TOTAL (N=320)	MAS (N=112)	FEM (N=188)	TOTAL (N=300)	
Familiar	0.61	0.76	0.69	0.55	0.74	0.69	0.69
Social	0.53	0.54	0.53	0.44	0.46	0.45	0.51
Escolar	0.55	0.59	0.57	0.61	0.69	0.67	0.62
Geral	0.73	0.72	0.73	0.70	0.78	0.75	0.74
<b>Total</b>	<b>0.82</b>	<b>0.83</b>	<b>0.83</b>	<b>0.79</b>	<b>0.85</b>	<b>0.83</b>	<b>0.83</b>

Os resultados para a escala composta Total apresentam um coeficiente de precisão de  $\alpha=0.83$ , valor considerado bom e semelhante ao valor de  $\alpha=0.82$  encontrado no estudo realizado anteriormente com a mesma versão do Inventário de Auto-Estima (Janeiro, 1997).

A análise dos coeficientes alfa por subescalas indica a subescala geral (subescala de maior dimensão, composta por 26 itens) como aquela que apresenta os melhores índices de precisão, registrando um coeficiente de  $\alpha=0.74$  para o conjunto total de participantes e valores próximos nos dois anos de escolaridade,  $\alpha=0.73$  no 9º ano e  $\alpha=0.75$  no 12º ano.

Das subescalas compostas por oito itens, a que revela índices de precisão mais elevados é a subescala familiar, com um coeficiente de  $\alpha=0.69$  no conjunto dos dois anos de escolaridade e com níveis de precisão idênticos, tanto no 9º como no 12º ano. Interessante notar a diferença de coeficientes registrados entre os grupos femininos e masculinos. Nos dois grupos femininos os coeficientes indicam um bom nível de

precisão,  $\alpha=0.76$  no 9º ano e  $\alpha=0.74$  no 12º ano; já nos grupos masculinos os índices obtidos revelam uma precisão consideravelmente menor desta subescala,  $\alpha=0.61$  no 9º ano e  $\alpha=0.55$  no 12º ano.

A subescala escolar registou um coeficiente de precisão, igualmente satisfatório ( $\alpha=0.62$ ), verificando-se, no entanto, níveis de precisão consideravelmente superiores no 12º ano,  $\alpha=0.67$ , em relação aos observados no 9º ano,  $\alpha=0.57$ .

A subescala social apresenta valores de precisão mais modestos, registando, para o conjunto total de participantes, um coeficiente de  $\alpha=0.51$ , para o grupo do 9º ano  $\alpha=0.53$  e apenas  $\alpha=0.45$  para o grupo de participantes do 12º ano.

A comparação com o estudo realizado anteriormente (Janeiro, 1997) mostra índices de precisão das diversas subescalas similares aos então encontrados. Das subescalas compostas por oito itens, a subescala familiar apresentava, de igual modo, o coeficiente de precisão mais elevado ( $\alpha=0.68$ ) e a subescala social o índice mais baixo ( $\alpha=0.51$ ).

**8.4 – Características psicométricas das escalas de atitudes de planeamento e de exploração da carreira do CDI**

**8.4.1 – Resultados das escalas e subescalas do CDI**

No Quadro 8.4.1 apresentam-se as estatísticas da distribuição dos resultados obtidos nas escalas e subescalas de atitudes do CDI pelo conjunto total de participantes.

**QUADRO 8.4.1 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI): ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS (ESCALAS E SUBESCALAS)**

SUBESCALAS	ESTATÍSTICAS DA DISTRIBUIÇÃO DE RESULTADOS – GRUPO TOTAL (N=620)						
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	1º QUARTIL	2º QUARTIL	3º QUARTIL	ASSIMETRIA	ACHATAMENTO
A1	34.32	8.52	28.00	34.00	40.00	0.02	-0.41
A2	26.91	6.51	23.00	27.00	31.00	-0.20	-0.02
A	61.24	12.90	52.00	61.00	70.50	-0.17	-0.10
B1	81.67	13.90	72.50	83.00	91.50	-0.34	0.16
B2	62.33	15.90	50.00	62.00	74.00	0.15	-0.48
B	143.99	24.98	126.50	144.00	162.00	-0.08	-0.23

A observação do Quadro 8.4.1 mostra distribuições de resultados quer da escala de planeamento (A) quer da escala de exploração (B) muito próximas da distribuição normal, com índices de assimetria e de achatamento próximos de 0.00. A análise dos resultados de cada uma das subescalas que integram estas escalas permite notar nas subescalas de planeamento um resultado médio mais elevado na subescala A1 (34.32) em relação à subescala A2 (26.91). Nas subescalas de exploração o resultado médio registado na subescala B1 (81.67), foi consideravelmente superior ao registado na subescala B2 (62.33).

### 8.4.2 – Correlações entre escalas e subescalas

O Quadro 8.4.2 apresenta a matriz das correlações entre as escalas e as subescalas de atitudes do CDI.

QUADRO 8.4.2 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI): MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE ESCALAS E SUBESCALAS

MATRIZ DE CORRELAÇÕES – GRUPO TOTAL (N=620)						
SUBESCALAS	A1	A2	A*	B1	B2	B*
A1	–					
A2	.46	–				
A*	<b>.78*</b>	<b>.69*</b>	–			
B1	.24	.04	.18	–		
B2	.37	.42	.46	.40	–	
B*	<b>.37</b>	<b>.29</b>	<b>.39</b>	<b>.68*</b>	<b>.73*</b>	–

Notas: ( \* ) Correlações corrigidas

A negrito correlações superiores a 0.30

O valor do coeficiente de correlação de  $r=.46$  obtido para a associação entre as duas subescalas de planeamento (A1 e A2) indica uma relação forte entre estas duas subescalas, de igual modo o coeficiente de  $r=.40$  registado entre as duas subescalas de exploração (B1 e B2) é indicativo de uma associação importante entre estas duas mesmas subescalas.

Entre as subescalas de planeamento e as subescalas de exploração as correlações obtidas mostram graus diferentes de relação. As subescalas de planeamento e a subescala de exploração B2 apresentaram coeficientes de correlação elevados (superiores a  $r=0.35$ ), já as correlações registadas entre as subescalas A1 e A2 com a subescala B1 foram significativamente mais baixas ( $r=.24$  e  $r=.04$ , respectivamente).

**8.4.3 – Análise de consistência interna**

A precisão das escalas e subescalas do *CDI* foi inferida a partir do cálculo dos coeficientes alfa de Cronbach para os resultados obtidos no conjunto total de participantes, assim como, para os dois níveis de escolaridade (Quadro 8.4.3).

QUADRO 8.4.3 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (*CDI*): COEFICIENTES DE PRECISÃO

ESCALAS	9º ANO			12º ANO			TOTAL (N=620)
	MAS (N=166)	FEM (N=154)	TOTAL (N=320)	MAS (N=112)	FEM (N=188)	TOTAL (N=300)	
A1	0.77	0.86	0.82	0.71	0.72	0.72	0.80
A2	0.88	0.89	0.88	0.86	0.85	0.86	0.87
A	0.86	0.90	0.88	0.82	0.81	0.81	0.87
B1	0.66	0.62	0.67	0.69	0.67	0.70	0.70
B2	0.74	0.66	0.70	0.62	0.66	0.64	0.69
B	0.76	0.73	0.75	0.76	0.74	0.75	0.77

Para o conjunto total de participantes o coeficiente de precisão na escala de planeamento (A) foi de  $\alpha=0.87$ . No grupo do 9º ano o coeficiente registado ( $\alpha=0.88$ ) foi ligeiramente superior ao coeficiente de  $\alpha=0.81$  obtido para o grupo do 12º ano. Entre as subescalas A1 e A2 verificaram-se níveis de precisão ligeiramente superiores na subescala A2, tanto no 9º ano como no 12º ano.

Os coeficientes de precisão para a escala de exploração (B) foram consideravelmente inferiores aos da escala de planeamento, tanto no conjunto total de participantes ( $\alpha=0.77$ ) como em cada um dos níveis de escolaridade ( $\alpha=0.75$ ). Os resultados na subescala B1 mostram níveis de precisão próximos no 9º e no 12º anos, 0.67 e 0.70, respectivamente. Por seu lado, a subescala B2 revela um grau de precisão ligeiramente superior no 9º ano ( $\alpha=0.70$ ) em relação ao verificado no 12º ano ( $\alpha=0.64$ ); no conjunto dos dois anos o coeficiente obtido foi de  $\alpha=0.69$ .

A comparação destes resultados com os estudos de aferição da versão americana do CDI mostra valores dos coeficientes semelhantes. Com efeito, também nos estudos de aferição da versão americana os coeficientes de precisão encontrados se situaram em  $\alpha=0.89$  para a escala de planeamento e  $\alpha=0.77$  para a escala de exploração (Thompson & Lindeman, 1981, p.14).

Os resultados obtidos em estudos anteriores com amostras portuguesas mostram níveis de precisão relativamente estáveis para as diferentes amostras estudadas. Por exemplo, no estudo de Afonso (1987) os coeficientes de precisão encontrados para as escalas de atitudes foram igualmente elevados: para a escala de planeamento (A) os índices de precisão obtidos foram de  $\alpha=0.86$ , tanto para o 9º ano como para o 11º ano, e para a escala (B) os coeficientes encontrados situaram-se entre  $\alpha=0.72$  para a amostra do 9º ano e  $\alpha=0.71$  para a amostra do 11º ano.

## **CAPÍTULO 9**

### **COMPARAÇÃO DE RESULTADOS ENTRE GRUPOS DE PARTICIPANTES**

Diversos estudos têm demonstrado uma progressão das atitudes de carreira com o nível de escolaridade (cf. capítulo 1). O desenvolvimento socio-cognitivo e o confronto com as tarefas normativas parecem exercer, de igual modo, um efeito importante na orientação temporal para o futuro. Como analisado anteriormente, a variável género tem produzido resultados contraditórios quanto à sua influência na maturidade na carreira e nas atribuições causais; em contrapartida, a investigação tem revelado diferenças consistentes entre rapazes e raparigas na auto-estima (cf. capítulo 4).

A importância do desenvolvimento psico-social e do género para a compreensão das dimensões psicológicas consideradas neste estudo determinou a escolha do nível de escolaridade e do género como as variáveis critério para a constituição de subgrupos da amostra. A análise comparativa dos resultados obtidos em cada uma das dimensões tomou, assim em consideração quatro grupos: os grupos masculino e feminino do 9º ano e os grupos masculino e feminino do 12º ano. No final do capítulo sistematizam-se outras comparações, tomando como variáveis critério para a formação de grupos as médias das classificações escolares e o nível das habilitações escolares dos pais.

## 9.1 – Comparação de resultados da perspectiva temporal

### 9.1.1 – Resultados no 9º ano

O Quadro 9.1.1 apresenta os resultados médios dos participantes do 9º ano em cada um dos itens do Inventário de Perspectiva Temporal, assim como as estatísticas *t-student* para a comparação de resultados entre os rapazes e as raparigas.

QUADRO 9.1.1 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: RESULTADOS DO 9º ANO (ITENS)

ITENS	9º ANO (n=320)				MASCULINO (n=166)	FEMININO (n=154)	COMPARAÇÃO MASC. VS FEM.
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	MÉDIA	<i>t-Student</i>
1. Caminho para objectivos estabelecidos	4.00	4.00	4.16	1.58	4.08	4.24	-0.88
2. Não penso muito no futuro	3.00	2.00	3.56	1.91	3.76	3.35	1.92
3. Sei muito bem quem sou	4.50	4.00	4.42	1.78	4.46	4.38	0.38
4. Gosto mais de viver dia a dia	5.00	7.00	4.70	1.86	4.81	4.58	1.07
5. A vida não tem padrão nem sentido	2.00	1.00	2.47	1.78	2.66	2.26	2.03*
6. Gosto objectivos longo prazo	4.00	4.00	4.48	1.53	4.34	4.64	-1.75
7. Manter tradições de família	4.00	4.00	3.66	1.98	3.86	3.44	1.90
8. Tudo está ligado	6.00	7.00	5.94	1.26	5.76	6.14	-2.75**
9. Futuro como buraco vazio e escuro	1.00	1.00	1.99	1.41	2.06	1.91	0.96
10. Tenho planos próximos anos	4.00	3.00	3.84	1.82	3.86	3.82	0.18
11. Penso coisas boas do passado	5.00	7.00	4.93	1.83	4.55	5.32	-3.85**
12. Poucas ideias sobre o que fazer	3.00	1.00	3.20	1.82	3.21	3.19	0.11
13. Prefiro pensar no presente	4.00	4.00	4.52	1.78	4.58	4.45	0.65
14. Quando faço planos tenho certeza	4.00	4.00	4.08	1.61	4.10	4.05	0.28
15. Gosto de pensar no futuro	6.00	7.00	5.40	1.59	5.19	5.63	-2.47*
16. Caminho para o futuro a deriva	3.00	4.00	3.30	1.54	3.20	3.40	-1.11
17. Geralmente só decido na hora	3.00	3.00	3.26	1.70	3.30	3.22	0.39
18. Gosto de recordar o passado	5.00	7.00	4.69	1.84	4.49	4.91	-2.02*
19. Tenho projectos a longo prazo	4.00	4.00	4.21	1.67	4.19	4.23	-0.22
20. Quando penso medo fracassar	5.00	7.00	4.45	1.98	4.25	4.66	-1.88
21. Futuro não aproveita presente	5.00	4.00	4.41	1.94	4.61	4.20	1.88
22. Não gosto imaginar futuro distante	4.00	4.00	3.94	1.85	3.96	3.93	0.14
23. Gostaria voltar a ser criança	4.00	1.00	3.94	2.18	4.11	3.76	1.43
24. Vaga ideia do que fazer	4.00	2.00	3.71	1.94	3.78	3.64	0.68
25. Não responsabilidades longo prazo	4.00	4.00	3.90	1.77	4.05	3.74	1.59
26. Tenho muitos projectos futuro	4.00	4.00	4.09	1.81	3.92	4.27	-1.77
27. Futuro grande vazio	2.00	1.00	2.70	1.65	2.79	2.60	1.04
28. A vida um dia de cada vez	6.00	7.00	5.47	1.55	5.46	5.49	-0.17
29. Futuro muitas coisas	6.00	7.00	5.55	1.37	5.45	5.67	-1.45
30. Futuro sem compromissos	4.00	4.00	4.33	1.67	4.40	4.25	0.84
31. Futuro bem definido	3.00	3.00	3.53	1.74	3.55	3.50	0.28
32. Sigo com entusiasmo futuro	5.00	7.00	5.03	1.69	4.92	5.16	-1.24

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

No 9º ano os itens com índices mais baixos de respostas favoráveis foram, tal como esperado, os itens de visão negativa do futuro. Deste conjunto de itens destaca-se o resultado particularmente baixo registado no item 9 («Penso no futuro como um buraco vazio e escuro») (1.99). Os itens relacionados com a orientação para o futuro registaram, em contrapartida, as médias de resultados mais elevadas, o item 8 («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro») destacou-se por apresentar a média de respostas mais elevada do conjunto total de itens (5.94).

A comparação entre os rapazes e as raparigas mostra resultados médios mais elevados do grupo feminino em 13 itens. Destes foram considerados como significativamente mais elevados, os resultados em quatro itens, dois da subescala de orientação para o futuro, itens 8 («Penso que tudo está ligado ...») e 15 («Gosto de pensar no futuro...») e dois itens de orientação para o passado, itens 11 («Penso frequentemente nas coisas boas do passado») e 18 (« Gosto de recordar o passado...»). Os rapazes, por seu turno, responderam de forma mais favorável a 19 itens. As diferenças entre resultados, no entanto, só foram consideradas significativas para um item, o item 5 relacionado com a visão negativa do futuro «Penso que a vida não tem padrão...». O Quadro 9.1.2 apresenta o conjunto de itens com diferenças significativas entre rapazes e raparigas no 9º ano.

QUADRO 9.1.2 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS (9º ANO)

A FAVOR DOS RAPAZES	A FAVOR DAS RAPARIGAS
5. Penso que a vida não tem padrão nem tem sentido	8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro 11. Penso frequentemente nas coisas boas do passado 15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer 18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes

Os resultados por subescalas (Quadro 9.1.3) permitem observar respostas praticamente equivalentes dos rapazes e das raparigas do 9º ano nas diversas subescalas do Inventário de Perspectiva Temporal. A análise multivariada (MANOVA) confirma a inexistência de qualquer efeito significativo do factor género nos resultados do 9º ano,  $F(4, 315) = 1.07$ ;  $p = n.s.$

QUADRO 9.1.3 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: RESULTADOS DO 9º ANO (SUBESCALAS)

SUBESCALAS		9º ANO (N=320)												Masc vs Fem
		MASCULINO (n=166)					FEMININO (n=154)					TOTAL		
		Média	DP	Q1	Q2	Q3	Média	DP	Q1	Q2	Q3	Média	DP	t-student
Orientação Futuro (1)	V.G.	70.61	15.96	60.00	70.50	81.00	72.31	14.58	63.00	72.00	84.00	71.40	15.31	-0.99
	V.M.	4.41	0.99	3.75	4.41	5.06	4.52	0.91	3.94	4.50	5.25	4.46	0.96	
Orientação Presente	V.G.	34.96	8.39	28.00	35.00	40.00	33.28	8.72	27.00	34.00	40.00	34.15	8.58	1.76
	V.M.	4.37	1.05	3.50	4.38	5.00	4.12	1.09	3.38	4.13	4.88	4.27	1.07	
Orientação Passado	V.G.	17.02	4.94	14.00	17.00	21.00	17.44	5.14	14.00	17.50	21.00	17.22	5.00	-0.74
	V.M.	4.25	1.22	3.50	4.25	5.25	4.36	1.29	3.50	4.38	5.25	4.30	1.25	
Visão Negativa do Futuro	V.G.	10.72	4.94	7.00	9.50	14.00	10.16	4.35	7.00	9.00	13.00	10.45	4.66	1.06
	V.M.	2.68	1.23	1.75	2.38	3.50	2.54	1.09	1.75	2.25	3.25	2.61	1.17	

Notas: (1) – Somatório dos itens com formulação positiva mais o somatório do inverso dos itens com formulação negativa

\* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

V.G. – Valor Global; V.M. – Valor Médio

A discriminação dos resultados por subescalas indica que apesar de as raparigas registarem resultados ligeiramente superiores nas subescalas de orientação para o futuro e de orientação para o passado, as diferenças em relação aos resultados dos rapazes não foram consideradas significativas. Os rapazes, por sua vez, apresentaram resultados ligeiramente superiores nas subescalas de orientação para o presente e visão negativa do futuro, contudo, as diferenças em relação ao grupo feminino, não foram, de igual modo, consideradas significativas.

## 9.1.2 – Resultados do 12º Ano

Também no 12º ano, o item 9 («Penso no futuro como um buraco vazio e escuro») se destacou por apresentar o índice mais baixo de respostas favoráveis; de igual modo, o item 8 («Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro») registou a média de respostas mais elevada (Quadro 9.1.4).

QUADRO 9.1.4 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: RESULTADOS DO 12º ANO (ITENS)

ITENS	12º ANO (n=300)				MASCULINO (n=112)	FEMININO (n=188)	COMPARAÇÃO MASC. Vs FEM.
	MÉDIA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	MÉDIA	t-Student
1. Caminho para objectivos estabeleci	4.00	4.00	4.39	1.48	4.22	4.48	-1.48
2. Não penso muito no futuro	2.00	1.00	2.94	1.85	3.64	2.53	5.29**
3. Sei muito bem quem sou	5.00	6.00	4.69	1.52	4.54	4.79	-1.39
4. Gosto mais de viver dia a dia	4.00	4.00	4.33	1.77	4.77	4.07	3.34**
5. A vida não tem padrão nem sentido	1.00	1.00	2.25	1.72	2.79	1.93	4.29**
6. Gosto objectivos longo prazo	5.00	5.00	4.83	1.56	4.54	5.01	-2.50*
7. Manter tradições de família	4.00	4.00	3.95	1.82	3.85	4.01	-0.75
8. Tudo está ligado	6.00	7.00	5.99	1.25	5.73	6.14	-2.80**
9. Futuro como buraco vazio e escuro	1.00	1.00	2.00	1.45	2.30	1.82	2.83**
10. Tenho planos próximos anos	5.00	4.00	4.62	1.74	4.53	4.67	-0.69
11. Penso coisas boas do passado	5.00	7.00	4.93	1.62	4.81	4.99	-0.94
12. Poucas ideias sobre o que fazer	2.00	1.00	2.85	1.86	2.96	2.79	0.73
13. Prefiro pensar no presente	4.00	4.00	3.94	1.78	4.22	3.77	2.14*
14. Quando faço planos tenho certeza	4.00	4.00	3.86	1.57	3.76	3.92	-0.86
15. Gosto de pensar no futuro	6.00	7.00	5.61	1.37	5.29	5.80	-3.15**
16. Caminho para o futuro a deriva	3.00	1.00	3.20	1.83	3.57	2.98	2.75**
17. Geralmente só decido na hora	3.00	2.00	3.20	1.65	3.46	3.05	2.12*
18. Gosto de recordar o passado	5.00	4.00	4.60	1.75	4.71	4.54	0.81
19. Tenho projectos a longo prazo	5.00	6.00	4.64	1.63	4.39	4.79	-2.04*
20. Quando penso medo fracassar	5.00	6.00	4.85	1.79	4.69	4.94	-1.19
21. Futuro não aproveita presente	4.00	4.00	4.33	1.93	4.85	4.02	3.69**
22. Não gosto imaginar futuro distante	4.00	4.00	3.71	1.88	3.82	3.64	0.79
23. Gostaria voltar a ser criança	3.00	1.00	3.51	2.12	3.52	3.51	0.03
24. Vaga ideia do que fazer	3.00	2.00	3.46	1.85	3.57	3.40	0.78
25. Não responsabilidades longo prazo	4.00	4.00	3.70	1.70	3.92	3.57	1.70
26. Tenho muitos projectos futuro	4.00	4.00	4.47	1.76	4.18	4.64	-2.20*
27. Futuro grande vazio	2.00	1.00	2.29	1.48	2.72	2.03	4.04**
28. A vida um dia de cada vez	5.00	4.00	4.83	1.60	4.95	4.77	0.94
29. Futuro muitas coisas	5.00	7.00	5.34	1.43	4.99	5.54	-3.29**
30. Futuro sem compromissos	4.00	4.00	4.02	1.77	4.39	3.80	2.85**
31. Futuro bem definido	4.00	4.00	3.61	1.67	3.54	3.65	-0.59
32. Sigo com entusiasmo futuro	5.00	7.00	5.12	1.61	4.80	5.31	-2.66**

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

No 12º ano, e ao contrário do que se verifica no 9º ano, a comparação dos resultados dos rapazes e das raparigas mostra algumas diferenças na forma como os dois grupos responderam aos itens do Inventário de Perspectiva Temporal.

Dos 15 itens em que os resultados médios foram mais elevados nas raparigas, 7 registaram diferenças consideradas significativas (itens 6, 8, 15, 19, 26, 29, e 32), todos de orientação para o futuro. O grupo masculino apresentou resultados médios superiores em 17 itens, destes foram considerados como significativamente superiores os resultados registados em dez itens, seis de orientação para o presente (itens 2, 4, 13, 17, 21 e 30) e todos os itens de visão negativa do futuro (itens 5, 9, 16, 27). O Quadro seguinte sintetiza os itens com médias significativamente diferentes entre rapazes e raparigas do 12º ano.

QUADRO 9.1.5 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS (12º ANO)

A FAVOR DOS RAPAZES	A FAVOR DAS RAPARIGAS
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo
4. Gosto mais de viver o dia-a-dia do que fazer planos para futuro	8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro
5. Penso que a vida não tem padrão nem tem sentido	15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer
9. Penso no futuro como um buraco vazio e escuro	19. Tenho projectos sobre o que quero fazer a longo prazo
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	26. Tenho muitos projectos para o futuro
16. Caminho para o futuro à deriva, não por opção mas porque não consigo parar	29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência	32. Sigo com entusiasmo para o futuro
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita o presente	
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	

Os resultados da MANOVA, tomando como variável independente o género, revelam um efeito significativo deste factor nos resultados das subescalas temporais ao nível do 12º ano,  $F(4, 295) = 8.95$ ;  $p < 0.01$ . Os resultados por subescalas (Quadro 9.1.6) confirmam o padrão observado com a análise de itens. As raparigas obtiveram resultados médios mais elevados nas subescalas de orientação para o futuro e orientação para o passado, sendo a diferença na subescala de orientação para o futuro considerada significativa. Por seu turno, os rapazes registaram resultados significativamente superiores nas subescalas de orientação para o presente e de visão negativa do futuro.

QUADRO 9.1.6 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: RESULTADOS DO 12º ANO (SUBESCALAS)

SUBESCALAS		12º ANO (N=300)												t-student	
		MASCULINO (n=112)					FEMININO (n=188)					TOTAL			Masc vs Fem
		Média	DP	Q1	Q2	Q3	Média	DP	Q1	Q2	Q3	Média	DP		
Orientação Futuro (1)	V.G.	71.48	14.92	60.50	70.00	81.50	75.96	14.79	66.00	76.50	87.00	74.29	14.97	-2.53**	
	V.M.	4.47	0.93	3.78	4.38	5.09	4.75	0.92	4.13	4.78	5.44	4.64	0.94		
Orientação Presente	V.G.	34.16	8.56	29.00	34.00	41.00	29.62	8.35	23.00	29.00	36.00	31.30	8.70	4.61**	
	V.M.	4.28	1.07	3.63	4.25	5.13	3.70	1.04	2.88	3.63	4.50	3.91	1.09		
Orientação Passado	V.G.	16.81	4.76	13.00	17.00	20.00	17.10	4.67	14.00	17.00	21.00	16.99	4.70	-0.30	
	V.M.	4.22	1.19	3.25	4.25	5.00	4.26	1.17	3.50	4.25	5.25	4.25	1.17		
Visão Negativa do Futuro	V.G.	11.31	4.97	7.00	11.00	15.00	8.81	4.23	5.00	8.00	12.00	9.74	4.67	4.89**	
	V.M.	2.85	1.24	1.75	2.75	3.75	2.19	1.06	1.25	2.00	3.00	2.43	1.17		

Notas: (1) – Somatório dos itens com formulação positiva mais o somatório do inverso dos itens com formulação negativa

\* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$ .

V.G. – Valor Global; V.M. – Valor Médio

Ao contrário do que se verificara no 9º ano, no 12º ano os rapazes e as raparigas parecem ter atitudes diferentes em relação às dimensões temporais. De facto, apesar de nos dois níveis de escolaridade as raparigas registarem resultados mais elevados nas subescalas de orientação para o futuro e os rapazes resultados superiores nas subescalas de orientação para o presente e de visão negativa do futuro, estas diferenças só se tornam importantes no 12º ano.

## 9.1.3 – Comparação entre níveis de escolaridade

O Quadro 9.1.7 apresenta as estatísticas *t-student* para a comparação entre os resultados dos dois anos de escolaridade nos diversos itens do Inventário de Perspectiva Temporal (cf. Quadro 9.1.1 e Quadro 9.1.4).

QUADRO 9.1.7 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (ITENS)

COMPARAÇÃO 9º ANO VS. 12º ANO							
Grupos Masculinos: 9º Ano (n=166) vs. 12º Ano (n=112)							
Grupos Femininos: 9º Ano (n=154) vs. 12º Ano (n=188)							
Grupo Total: 9º Ano (n=320) vs. 12º Ano (n=300)							
Itens	Grupos Masculinos	Grupos Femininos	Grupo Total	Itens	Grupos Masculinos	Grupos Femininos	Grupo Total
1	-0.75	-1.45	-1.84	17	-0.81	0.96	0.42
2	0.51	4.19**	4.10**	18	-0.98	1.89	0.65
3	-0.37	-2.30*	-2.04*	19	-1.01	-3.18**	-3.28**
4	0.19	2.50**	2.51**	20	-1.92	-1.36	-2.63**
5	-0.53	1.95	1.55	21	-1.07	0.86	0.55
6	-1.11	-2.20*	-2.84**	22	0.61	1.38	1.56
7	0.06	-2.75**	-1.90	23	2.29*	1.05	2.47*
8	0.17	-0.01	-0.46	24	0.96	1.11	1.63
9	-1.26	0.65	-0.11	25	0.65	0.86	1.43
10	-3.12**	-4.35**	-5.45**	26	-1.20	-1.91	-2.64**
11	-1.19	1.83	-0.01	27	0.33	3.54**	3.25**
12	1.15	1.96	2.35*	28	2.80**	4.05**	5.04**
13	1.60	3.58**	4.03**	29	2.49**	0.90	1.92
14	1.88	0.73	1.71	30	0.05	2.37*	2.23*
15	-0.53	-1.14	-1.76	31	0.09	-0.82	-0.60
16	-1.84	2.24*	0.71	32	0.58	-0.87	-0.65

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

A comparação dos resultados médios entre os dois níveis de escolaridade, para o conjunto total de participantes, mostra algumas diferenças importantes entre o 9º ano e o 12º ano. Dos 32 itens propostos, oito foram respondidos de forma significativamente mais favorável pelos alunos do 9º ano e seis pelos alunos do 12º ano.

Dos itens que apresentaram diferenças significativas a favor do 9º ano, cinco são da subescala de orientação para o presente (itens 2, 4, 13, 28 e 30), um da subescala de orientação para o futuro com formulação negativa (item 12), um da subescala de visão negativa do futuro (item 27), e um item da subescala de orientação para o passado (item 23). Dos seis itens com maior percentagem de respostas favoráveis no 12º ano, cinco pertencem à subescala de orientação para o futuro (itens 3, 6, 10, 19 e 26), e um à subescala de orientação para o futuro com formulação negativa (item 20).

A comparação entre níveis de escolaridade, distinguindo os resultados dos rapazes dos resultados das raparigas mostra, contudo, que as diferenças entre o 9º ano e o 12º ano não são análogas nos dois géneros. Com efeito, dos 32 itens do Inventário apenas quatro registaram diferenças significativas entre os rapazes do 9º ano e os rapazes do 12º ano, três com resultados significativamente superiores no grupo dos rapazes do 9º ano (itens 23, 28 e 29), e um item com uma média de respostas significativamente superior no 12º ano (item 10) (Quadro 9.1.8).

QUADRO 9.1.8 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE (GRUPOS MASCULINOS)

A FAVOR DO 9º ANO	A FAVOR DO 12º ANO
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura 28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez 29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas	10. Tenho planos definidos para os próximos anos

Já nos grupos femininos as diferenças entre os dois anos de escolaridade são mais acentuadas. As raparigas do 9º ano registaram resultados médios significativamente mais elevados em sete itens, cinco itens de orientação para o presente (itens 2, 4, 13, 28 e 30) e dois itens de visão negativa do futuro (itens 16 e 27). Por outro lado, as raparigas do 12º ano obtiveram resultados médios significativamente mais elevados em cinco itens, quatro itens de orientação para o futuro relacionados com a definição de projectos (itens 3, 6, 10 e 19) e um item da subescala do passado (item 7) (Quadro 9.1.9).

QUADRO 9.1.9 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE (GRUPOS FEMININOS)

A FAVOR DO 9º ANO	A FAVOR DO 12º ANO
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida
4. Gosto mais de viver dia a dia do que fazer planos para futuro	6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	7. Para mim é importante manter as tradições de família
16. Caminho para o futuro à deriva	10. Tenho planos definidos para os próximos anos
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	19. Tenho projectos sobre o que quero fazer a longo prazo
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	

Tomando em consideração os resultados das subescalas, as diferenças entre níveis de escolaridade são mais evidentes. O Quadro 9.1.10 apresenta as razões críticas das diferenças de resultados médios entre os 9º e 12º anos em cada uma das subescalas para o conjunto total de participantes, assim como, para os grupos masculinos e grupos femininos (cf. Quadros 9.1.2 e 9.1.4).

QUADRO 9.1.10 – INVENTÁRIO DE PERSPECTIVA TEMPORAL: COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (SUBESCALAS)

Subescalas	9º ANO VS. 12º ANO (Estatísticas <i>t-student</i> )		
	Grupos Masculinos (9º=166; 12º=111)	Grupos Femininos (9º=154; 12º=189)	Total (9º=320; 12º=300)
Orientação para o Futuro	-0.46	-2.29 *	-2.35 **
Orientação para o Presente	0.73	4.00 **	4.11 **
Orientação para o Passado	0.22	0.72	0.59
Visão Negativa do Futuro	-1.09	3.05**	1.90

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

A comparação dos resultados nas quatro subescalas e no conjunto total de participantes, tomando como variável independente o nível de escolaridade confirma o efeito significativo desta variável nos resultados das dimensões temporais,  $F(4, 615) = 4.21$ ;  $p < 0.01$ .

A análise dos resultados por subescalas indica respostas significativamente mais favoráveis por parte dos participantes do secundário em relação à orientação para o futuro e respostas significativamente menos favoráveis em relação à orientação para o presente. Tal como outros estudos têm referenciado (Greene, 1986; Malmberg & Norrgard, 1999; Nurmi, 1989; Trommsdorff, 1983), estes resultados indicam uma tendência para um acréscimo de respostas favoráveis em relação ao futuro no decurso da adolescência, sobretudo no que diz respeito à definição de projectos a médio e longo prazo.

A comparação entre anos de escolaridade discriminando cada um dos géneros confirma tendências distintas nos rapazes e nas raparigas. Com efeito, a comparação dos resultados dos rapazes do 9º ano com os resultados dos rapazes do 12º ano mostra índices de resposta equivalentes nas quatro subescalas temporais. Em contrapartida, a comparação dos resultados das raparigas do 9º com os resultados das raparigas do 12º ano apresenta diferenças significativas em três subescalas: na subescala de orientação para o futuro, a favor das raparigas do 12º ano, e nas subescalas de orientação para o presente e de visão negativa do futuro a favor das raparigas do 9º ano.

Em síntese, apesar de se verificar uma tendência geral para um acréscimo de respostas favoráveis em relação ao futuro nos participantes do ensino secundário, os resultados sugerem diferentes ritmos no desenvolvimento das atitudes temporais dos rapazes e das raparigas. Efectivamente, as respostas dos rapazes apontam para uma relativa estabilidade em termos de orientação temporal na passagem do 9º para o 12º ano, em contrapartida, as respostas das raparigas sugerem uma evolução importante na transição do ensino básico para o ensino secundário, evidenciando as raparigas do 12º ano atitudes mais favoráveis em relação ao futuro e significativamente menos favoráveis em relação à orientação para o presente, assim como, uma visão menos negativa em relação ao futuro.

## 9.2 – Comparação de resultados das atribuições para a carreira

## 9.2.1 – Resultados no 9º ano

O Quadro 9.2.1 apresenta os resultados obtidos pelos participantes do 9º ano em cada um dos itens da escala de atribuições para a carreira, assim como as estatísticas *t-student* para a comparação de resultados entre os rapazes e as raparigas.

QUADRO 9.2.1 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: RESULTADOS DO 9º ANO (ITENS)

Itens	9º ANO (N=320)				MASCULINO (N=166)	FEMININO (N=154)	COMPARAÇÃO MASC. VS FEM
	MEDIANA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	MÉDIA	<i>t-student</i>
1. Pondero com cuidado as alternativas	5.00	6.00	4.88	1.45	4.73	5.03	-1.88
2. Ter capacidades elevadas sucesso	6.00	7.00	5.90	1.33	5.72	6.10	-2.63**
3. Se não sucesso falta de sorte	2.00	6.00	2.64	1.53	2.80	2.47	1.88
4. Actividades fáceis sucesso	2.00	1.00	2.80	1.67	2.96	2.63	1.80
5. Se não sucesso não competente	3.00	1.00	2.96	1.81	3.20	2.69	2.51*
6. Ajuda de outros sucesso	5.00	6.00	5.12	1.58	5.14	5.08	0.34
7. Se não sucesso não esforço	5.00	7.00	5.12	1.77	5.22	5.01	1.06
8. Conhecer amigos influentes sucesso	4.00	4.00	4.34	1.76	4.67	3.99	3.56**
9. Decisões ao acaso	2.00	1.00	2.38	1.54	2.72	2.01	4.28**
10. Se não sucesso não trabalho bem	4.00	4.00	3.93	1.82	4.15	3.69	2.29*
11. Se não sucesso obstáculos	4.00	4.00	3.93	1.49	3.97	3.90	0.44
12. Decisões com base no adequado	6.00	7.00	5.62	1.34	5.60	5.64	-0.23
13. Se não sucesso não apoio família	3.00	1.00	2.76	1.63	2.77	2.75	0.10
14. Trabalhar muito sucesso	7.00	7.00	6.09	1.30	5.96	6.23	-1.86
15. Decisões influencia de outros	2.00	1.00	2.68	1.78	2.83	2.52	1.57
16. Ser muito competente sucesso	6.00	7.00	5.66	1.41	5.67	5.64	0.16
17. Sorte sucesso	4.00	4.00	3.96	1.80	3.91	4.01	-0.48
18. Decisões dependem limites	3.00	4.00	3.17	1.68	3.27	3.05	1.17
19. Se não sucesso não capacidades	3.00	2.00	3.25	1.68	3.20	3.31	-0.56
20. Empenho sucesso	6.00	7.00	5.88	1.27	5.78	5.99	-1.44
21. Se não sucesso não amigos influentes	2.00	1.00	2.28	1.32	2.42	2.14	1.86
22. Decisões interesses	7.00	7.00	6.25	1.21	6.03	6.49	-3.44**

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

No 9º ano, os resultados médios mais elevados recaíram nos itens de causalidade interna associados ao sucesso e à tomada de decisão. Destes dois conjuntos de itens de causalidade interna a média de resposta mais elevada (6.25) registou-se no item 22 («As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais») e a média mais baixa (4.88) no item 1 («Pondero com cuidado as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional»).

As médias de resposta mais baixas registaram-se na generalidade dos itens de causalidade externa, verificando-se uma tendência para médias mais elevadas nos itens associados ao sucesso e mais baixas nos itens associados ao fracasso. O item com a média mais baixa (2.28) foi o item 21 («Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem»); em contrapartida, o item 6 («Ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso») destacou-se por apresentar a média mais elevada de todos os itens de causalidade externa (5.12).

A comparação entre as respostas dos rapazes e das raparigas mostra que, para a maioria dos itens, os índices das respostas foram similares, registando-se apenas seis itens com diferenças consideradas significativas entre os dois grupos. As raparigas obtiveram resultados significativamente mais elevados em dois itens relacionados com a causalidade de tipo interno, o item 2 e o item 22. Os rapazes, por seu turno, registaram médias mais elevadas em quatro itens, dois itens de causalidade interna associada ao fracasso, itens 5 e 10 e dois itens de causalidade externa, itens 8 e 9.

QUADRO 9.2.2 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS (9º ANO)

A FAVOR DOS RAPAZES	A FAVOR DAS RAPARIGAS
5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente	2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional
8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais
9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso	
10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem	

A análise efectuada (MANOVA) para testar o efeito da variável género nos resultados globais das atribuições ao nível do 9º ano indica que este foi considerado significativo,  $F(6, 313) = 3,35$ ;  $p < 0.01$ . O Quadro 9.2.3 apresenta os resultados médios registados pelos participantes masculinos e femininos do 9º ano em cada uma das subescalas de atribuições.

QUADRO 9.2.3 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA RESULTADOS DO 9º ANO (SUBESCALAS)

		9º ANO (N=320)													Masc. vs. Fem
		MASCULINO (n=166)					FEMININO (n=154)					TOTAL		f-student	
		Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP		
Interno Sucesso	V.G.	23.13	4.25	21.00	24.00	27.00	23.96	3.38	22.00	24.00	27.00	23.53	3.87	-1.93	
	V.M.	5.78	1.06	5.25	6.00	6.75	5.99	0.85	5.50	6.00	6.75	5.88	0.97		
Interno Fracasso	V.G.	15.77	4.86	13.00	16.00	19.00	14.70	5.01	11.00	15.00	18.00	15.26	4.96	1.94	
	V.M.	3.94	1.22	3.25	4.00	4.75	3.68	1.25	2.75	3.75	4.50	3.81	1.24		
Tomada Decisão Interno	V.G.	16.36	3.14	14.00	17.00	18.00	17.16	2.42	15.00	17.00	19.00	16.74	2.84	-2.52*	
	V.M.	5.45	1.05	4.67	5.67	6.33	5.72	0.81	5.00	5.67	6.33	5.58	0.95		
Externo Sucesso	V.G.	16.69	4.04	14.00	16.00	20.00	15.71	4.54	12.00	15.00	19.00	16.22	4.31	2.05*	
	V.M.	4.17	1.01	3.50	4.25	5.00	3.93	1.13	3.00	3.75	4.75	4.05	1.08		
Externo Fracasso	V.G.	11.95	4.16	9.00	11.00	15.00	11.26	3.91	9.00	11.00	14.00	11.62	4.05	1.52	
	V.M.	2.99	1.04	2.25	2.75	3.75	2.81	0.98	2.25	2.75	3.50	2.90	1.01		
Tomada Decisão Externo	V.G.	8.83	3.54	6.00	8.00	11.00	7.58	3.17	5.00	7.00	10.00	8.22	3.42	3.31**	
	V.M.	2.94	1.18	2.00	2.67	3.67	2.53	1.06	1.67	2.33	3.33	2.74	1.14		

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

V. G. – Valor Global; V. M. – Valor Médio

A análise por subescalas revela a tendência, já observada na análise de itens, para as raparigas alcançarem resultados mais elevados na subescala de tomada de decisão de tipo interno. Por sua vez, os rapazes responderam de forma mais favorável à subescala de causalidade interna associada ao fracasso e a todas as subescalas de causalidade externa, sendo as diferenças consideradas significativas nas subescalas de causalidade externa associada ao sucesso e de tomada de decisão de tipo externo.

9.2.2 – Resultados no 12º ano

No 12º ano os itens com as médias mais elevadas foram, tal como no grupo do 9º ano, os itens 22 e 14 (6.32 e 6.16, respectivamente) de causalidade interna (Quadro 9.2.4). No pólo dos itens com respostas menos favoráveis encontram-se os itens 21 e 9 (2.05 e 2.12, respectivamente) de causalidade externa.

QUADRO 9.2.4 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: RESULTADOS DO 12º ANO (ITENS)

Itens	12º ANO (n=300)				MASCULINO (n=112)	FEMININO (n=188)	COMPARAÇÃO MASC. VS FEM.
	MÉDIA	MODA	MÉDIA	DP	MÉDIA	MÉDIA	t-student
1. Pondero com cuidado as alternativas	6.00	4.00	5.44	1.43	5.04	5.69	-3.91**
2. Ter capacidades elevadas sucesso	6.00	7.00	5.97	1.13	5.94	5.99	-0.42
3. Se não sucesso falta de sorte	2.00	1.00	2.45	1.40	2.61	2.35	1.54
4. Actividades fáceis sucesso	2.00	1.00	2.32	1.44	2.72	2.07	3.85**
5. Se não sucesso não competente	2.00	1.00	2.90	1.87	3.22	2.71	2.33*
6. Ajuda de outros sucesso	5.00	6.00	4.82	1.70	5.04	4.69	1.75
7. Se não sucesso não esforço	5.00	7.00	4.99	1.71	5.31	4.80	2.52*
8. Conhecer amigos influentes sucesso	4.00	4.00	4.02	1.85	4.49	3.73	3.49**
9. Decisões ao acaso	2.00	1.00	2.12	1.45	2.58	1.85	4.37**
10. Se não sucesso não trabalho bem	4.00	4.00	3.86	1.75	4.49	3.48	5.03**
11. Se não sucesso obstáculos	4.00	4.00	3.75	1.45	3.96	3.62	1.98*
12. Decisões com base no adequado	6.00	7.00	5.88	1.16	5.83	5.91	-0.57
13. Se não sucesso não apoio família	2.00	1.00	2.57	1.51	2.72	2.48	1.33
14. Trabalhar muito sucesso	7.00	7.00	6.16	1.13	6.14	6.16	-0.16
15. Decisões influencia de outros	2.00	1.00	2.81	1.68	3.12	2.62	2.48*
16. Ser muito competente sucesso	6.00	7.00	5.95	1.14	6.00	5.91	0.62
17. Sorte sucesso	4.00	4.00	3.91	1.82	4.16	3.76	1.88
18. Decisões dependem limites	3.50	4.00	3.44	1.72	3.51	3.40	0.51
19. Se não sucesso não capacidades	3.00	4.00	3.05	1.62	3.25	2.93	1.66
20. Empenho sucesso	6.00	7.00	5.82	1.11	5.72	5.88	-1.16
21. Se não sucesso não amigos influentes	2.00	1.00	2.05	1.22	2.38	1.86	3.63**
22. Decisões interesses	7.00	7.00	6.32	1.02	6.21	6.38	-1.39

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

No 12º ano, dos vinte e dois itens da Escala de Atribuições para a Carreira, dez registaram resultados significativamente diferentes nos dois géneros, um a favor das raparigas, o item 1 de tomada de decisão de tipo interno e nove a favor dos rapazes, três da subescala de causalidade interna associada ao fracasso (itens 5, 7 e 10), e os restantes seis da escala de causalidade externa (itens 4, 8, 9, 11, 15 e 21).

O Quadro 9.2.5 apresenta em síntese os itens com diferenças significativas entre os dois géneros no 12º ano.

QUADRO 9.2.5 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS (12º ANO)

A FAVOR DOS RAPAZES	A FAVOR DAS RAPARIGAS
<p>4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis</p> <p>5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente</p> <p>7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente</p> <p>8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional</p> <p>9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso</p> <p>10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem</p> <p>11. Se não tiver sucesso é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho</p> <p>15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas</p> <p>21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem</p>	<p>1. Pondero com cuidado as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional</p>

Tal como se verificara para o 9º ano, também para o 12º ano, os resultados da análise multivariada (MANOVA) mostram um efeito significativo da variável género nos resultados,  $F(6, 293) = 6.06$ ;  $p < 0.01$ . O Quadro 9.2.6. apresenta os resultados médios dos participantes do 12º ano nas várias subescalas.

QUADRO 9.2.6 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: RESULTADOS DO 12º ANO (SUBESCALAS)

		12º ANO (N=300)													Masc. vs. Fem
		MASCULINO (n=112)					FEMININO (n=188)					TOTAL		t-student	
		Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP		
Interno Sucesso	V.G.	23.78	3.04	22.00	24.00	26.00	23.96	3.21	22.00	24.00	26.00	23.90	3.15	-0.40	
	V.M.	5.95	0.76	5.50	6.00	6.50	5.99	0.81	5.50	6.00	6.50	5.97	0.79		
Interno Fracasso	V.G.	16.32	5.24	13.00	16.00	19.00	13.91	5.02	10.00	13.00	18.00	14.80	5.23	3.86**	
	V.M.	4.07	1.31	3.25	4.00	4.75	3.48	1.26	2.50	3.25	4.50	3.68	1.31		
Tomada Decisão Interno	V.G.	17.09	2.49	15.00	18.00	19.00	17.97	2.73	16.00	18.00	20.00	17.64	2.67	-2.85**	
	V.M.	5.70	0.83	5.00	6.00	6.33	5.99	0.91	5.33	6.00	6.67	5.88	0.89		
Externo Sucesso	V.G.	16.42	4.55	13.00	17.00	20.00	14.26	4.31	12.00	14.00	17.00	15.06	4.52	4.12**	
	V.M.	4.10	1.14	3.25	4.25	5.00	3.57	1.08	3.00	3.50	4.25	3.75	1.13		
Externo Fracasso	V.G.	11.67	3.55	9.00	11.00	14.00	10.32	3.43	8.00	10.00	12.00	10.82	3.53	3.27**	
	V.M.	2.92	0.89	2.25	2.75	3.50	2.58	0.86	2.00	2.50	3.00	2.69	0.87		
Tomada Decisão Externo	V.G.	9.22	3.08	7.00	9.00	11.00	7.87	3.22	6.00	8.00	10.00	8.37	3.23	3.52**	
	V.M.	3.07	1.03	2.33	3.00	3.67	2.62	1.07	2.00	2.67	3.33	2.79	1.09		

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$   
 V. G. – Valor Global; V. M. – Valor Médio

As raparigas registaram respostas médias mais elevadas em duas das subescalas de causalidade interna, na subescala de causalidade interna associada ao sucesso e na subescala de tomada de decisão de tipo interno, sendo o resultado nesta última subescala considerado significativamente superior ao do grupo masculino. Por seu turno, os rapazes do 12º ano obtiveram resultados significativamente mais elevados na subescala de causalidade interna associada ao fracasso e em todas as subescalas de causalidade externa.

### 9.2.3 – Comparação entre níveis de escolaridade

O Quadro 9.2.7 apresenta as estatísticas *t-student* obtidas para a comparação dos resultados médios entre os dois níveis de escolaridade para cada um dos gêneros, assim como, para o conjunto total de participantes de cada nível de escolaridade (cf. Quadro 9.2.1 e Quadro 9.2.4).

QUADRO 9.2.7 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (ITENS)

Itens	COMPARAÇÃO 9º ANO VS. 12º ANO						
	Grupos Masculinos: 9º Ano (n=166) vs. 12º Ano (n=112) Grupos Femininos: 9º Ano (n=154) vs. 12º Ano (n=188) Grupo Total: 9º Ano (n=320) vs. 12º Ano (n=300)						
	Grupos Mascullinos	Grupos Femininos	Grupo Total	Itens	Grupos Mascullinos	Grupos Femininos	Grupo Total
1	-1.74	-4.29**	-4.92**	12	-1.50	-1.99	-2.59**
2	-1.35	0.88	-0.71	13	0.21	1.59	1.45
3	1.00	0.81	1.64	14	-1.24	0.47	-0.70
4	1.28	3.30**	3.87**	15	-1.35	-0.55	-0.90
5	-0.10	-0.07	0.38	16	-2.09*	-1.95	-2.81**
6	0.51	2.18*	2.22*	17	-1.15	1.27	0.34
7	-0.43	1.09	0.92	18	-1.12	-1.94	-2.03*
8	0.89	1.27	2.26*	19	-0.24	2.15*	1.51
9	0.72	1.13	2.15*	20	0.41	0.85	0.64
10	-1.62	1.09	0.50	21	0.24	2.30*	2.29*
11	0.03	1.69	1.56	22	-1.26	0.92	-0.78

Notas: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

A comparação das respostas entre os dois níveis de escolaridade para o conjunto total de participantes mostra diferenças consideradas significativas em nove itens, quatro itens a favor do 12º ano, (três de causalidade interna, itens 1, 12 e 16, e um de causalidade externa, item 18), e cinco itens a favor do 9º ano, todos de causalidade externa (itens 4, 6, 8, 9 e 21).

A comparação entre os dois níveis de escolaridade, distinguindo os resultados de cada um dos géneros, indica para os grupos masculinos, apenas um item, o item 16 de causalidade interna com índices de resposta significativamente mais elevados no 12º ano.

Já a comparação dos resultados das participantes femininas revela algumas diferenças. As respostas foram consideradas como significativamente diferentes em cinco itens, um a favor do 12º ano, o item 1 de causalidade interna e quatro a favor do 9º ano, os itens 4, 6 e 21 de causalidade externa e, ainda, o item 19 de causalidade interna relacionado com o fracasso (Quadro 9.2.8).

QUADRO 9.2.8 – ITENS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE ANOS DE ESCOLARIDADE (GRUPOS FEMININOS)

A FAVOR DO 9º ANO	A FAVOR DO 12º ANO
<p>4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis</p> <p>6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro</p> <p>19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias</p> <p>21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem</p>	<p>1. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional</p>

As diferenças entre os dois níveis de escolaridade são mais visíveis quando se analisam os resultados compósitos das subescalas. De facto, o efeito geral do ano de escolaridade foi considerado como significativo na amostra global,  $F(6, 613) = 7.71$ ;  $p < 0.01$ .

O Quadro 9.2.9 apresenta as estatísticas *t-student* para a comparação entre os resultados médios dos dois níveis de escolaridade em cada uma das subescalas nos grupos masculinos, femininos e conjunto total de participantes (cf. Quadros 9.2.3 e Quadro 9.2.6).

QUADRO 9.2.9 – ESCALA DE ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA: COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (SUBESCALAS)

Subescalas	9º ANO VS 12º ANO – Estatísticas <i>t-student</i>		
	Masculino (9º=166;12º=111)	Feminino (9º=154;12º=189)	Total (9º=320;12º=300)
Interno Sucesso	-1.46	-0.01	-1.30
Interno Fracasso	-0.82	1.45	1.12
Tomada Decisão Interno	-2.03 *	-2.89 **	-4.06 **
Externo Sucesso	0.52	3.01 **	3.26 **
Externo Fracasso	0.58	2.36 *	2.60 **
Tomada Decisão Externo	-0.92	-0.85	-0.54

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

Considerando a comparação entre todos os participantes do 9º ano e todos os participantes do 12º ano, verificam-se resultados significativamente diferentes em três subescalas: na subescala de tomada de decisão de tipo interno, a favor dos participantes mais velhos, e nas subescalas de causalidade externa associado ao sucesso e ao fracasso, desta vez a favor do 9º ano (Quadro 9.2.9).

Quando se comparam os dois grupos femininos confirma-se um efeito significativo da variável nível de escolaridade nos resultados globais,  $F(6, 335) = 5.34$ ;  $p < 0.01$ . A análise por subescalas mostra que as raparigas do secundário apresentam respostas significativamente mais favoráveis em relação à tomada de decisão de tipo interno e significativamente menos favoráveis em relação às diversas atribuições de tipo externo.

As diferenças entre os dois anos são menos acentuadas nos grupos masculinos. Com efeito, a comparação dos resultados médios dos rapazes do 9º ano com os resultados médios dos rapazes do 12º ano, no conjunto total das escalas atribucionais, indica resultados equivalentes em termos estatísticos nos dois grupos,  $F(6, 271) = 1.69$ ;  $p = n.s.$

A análise dos resultados em cada uma das subescalas mostra que, apesar dos rapazes do secundário demonstrarem uma tendência geral para responderem de forma mais favorável às atribuições de tipo interno e os rapazes do 9º ano às atribuições de tipo externo, as diferenças entre os dois grupos só foram consideradas significativas, a favor dos rapazes do 12º ano, na subescala de tomada de decisão de tipo interno.

Em síntese, a comparação das respostas dadas aos itens e às subescalas de atribuições para a carreira pelos diversos grupos de participantes mostra diferenças mais importantes entre os dois géneros do que entre os dois anos de escolaridade. Efectivamente, tanto no 9º ano como no 12º ano, as diferenças entre os dois géneros foram consistentes, observando-se uma tendência geral para os rapazes responderem de forma mais favorável às atribuições de tipo externo.

Apesar de se verificarem, em geral, respostas mais favoráveis dos participantes do ensino secundário às atribuições de tipo interno e respostas mais favoráveis dos participantes mais novos às atribuições de tipo externo, estas só foram consideradas como significativamente diferentes para as comparações entre os grupos femininos, sugerindo uma evolução mais acentuada das raparigas em relação aos rapazes na passagem do 9º ano para o secundário.

### 9.3 – Comparação de resultados da auto-estima

#### 9.3.1 – Resultados no 9º ano

O Quadro 9.3.1 apresenta os resultados registados nas subescalas do Inventário de Auto-Estima (SEI) pelos participantes masculinos e femininos do 9º ano. A análise multivariada (MANOVA) indica um efeito significativo da variável género para o conjunto dos resultados das quatro subescalas de auto-estima,  $F(4, 315) = 3.41$ ;  $p < 0.01$ .

QUADRO 9.3.1 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA: RESULTADOS DO 9º ANO (SUBESCALAS)

	9º ANO (N=320)												
	MASCULINO (n=166)					FEMININO (n=154)					TOTAL		Masc. vs. Fem
	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	t-student
Familiar	5.46	1.87	4.00	6.00	7.00	5.56	2.16	5.00	6.00	7.00	5.51	2.01	-0.48
Social	5.73	1.49	5.00	6.00	7.00	5.71	1.55	5.00	6.00	7.00	5.73	1.52	0.12
Escolar	4.46	1.91	3.00	5.00	6.00	4.21	1.94	3.00	4.00	6.00	4.34	1.92	1.13
Geral	18.61	3.88	16.00	19.00	22.00	17.54	3.77	15.00	18.00	20.00	18.09	3.86	2.50*
Insinceridade	2.79	1.47	2.00	3.00	4.00	2.50	1.53	1.00	2.50	4.00	2.65	1.50	1.72
Total	33.60	6.54	29.00	35.00	39.00	32.66	6.56	28.00	33.00	38.00	33.14	6.56	1.28

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

A análise por subescalas (Quadro 9.3.1) mostra resultados ligeiramente mais elevados das raparigas em apenas uma das quatro subescalas de auto-estima, na subescala de auto-estima familiar. Os rapazes do 9º ano, por seu turno, registaram resultados médios mais elevados nas restantes subescalas, sendo a diferença de resultados na subescala de auto-estima geral, considerada significativa do ponto de vista estatístico.

## 9.3.2 – Resultados no 12º ano

No 12º ano, o efeito da variável género para o conjunto das escalas de auto-estima foi, de igual modo, considerado significativo,  $F(4, 295) = 4,39$ ;  $p < 0.01$ . O Quadro 9.3.2 apresenta os resultados obtidos pelos grupos masculinos e femininos em cada uma das subescalas de auto-estima.

QUADRO 9.3.2 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA: RESULTADOS DO 12º ANO (SUBESCALAS)

	12º ANO (N=300)												
	MASCULINO (n=112)					FEMININO (n=188)					TOTAL		Masc. vs. Fem.
	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	t-student
Familiar	5.43	1.76	4.00	6.00	6.00	5.79	2.04	5.00	6.00	7.00	5.65	1.94	-1.55
Social	6.14	1.36	5.00	6.00	7.00	6.26	1.27	5.00	6.00	7.00	6.22	1.36	-0.76
Escolar	3.93	1.99	2.00	4.00	5.00	4.74	2.08	3.00	5.00	6.00	4.44	2.08	-3.35**
Geral	18.91	3.55	17.00	19.00	22.00	18.63	3.98	16.00	19.00	22.00	18.74	3.82	0.61
Insinceridade	2.42	1.59	1.00	2.00	4.00	2.55	1.53	1.00	2.50	4.00	2.50	1.55	-0.72
Total	33.81	5.94	30.00	34.00	38.00	34.69	6.81	30.00	36.00	39.00	34.36	6.50	-1.13

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

As participantes femininas do 12º ano registaram resultados médios superiores nas subescalas de auto-estima familiar, social e escolar, contudo, as diferenças com os resultados dos rapazes só foram consideradas significativas na subescala de auto-estima escolar. Os rapazes, por seu turno registaram resultados que, apesar de ligeiramente superiores na subescala de auto-estima geral, não foram considerados significativos.

Em síntese, as raparigas dos dois anos de escolaridade registaram resultados ligeiramente superiores no domínio familiar; os grupos masculinos, em contrapartida, registaram resultados superiores no domínio de auto-estima geral (significativamente no 9º ano e ligeiramente superior no 12º ano). Na subescala de auto-estima escolar os resultados foram interessantes, já que se observaram tendências opostas nos dois anos

de escolaridade, no 9º ano os rapazes demonstraram possuir níveis ligeiramente superiores de auto-estima escolar, enquanto no 12º ano foram as raparigas que registaram resultados significativamente mais elevados.

A comparação destes resultados com os resultados de investigações sobre a evolução da auto-estima nos rapazes e nas raparigas durante a adolescência revela pontos comuns, mas também algumas divergências. Tal como noutros estudos (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Kline, 1999; O'Malley & Bachaman, 1983; Twenge e Campbell, 2001), os resultados agora obtidos, sugerem uma tendência para os rapazes apresentarem níveis mais elevados de auto-estima geral. No entanto, e ao contrário dos resultados das pesquisas com amostras americanas, as diferenças na auto-estima geral dos rapazes e das raparigas só foram consideradas significativas no 9º ano, verificando-se uma aproximação entre os resultados médios dos dois géneros no 12º ano.

Alguns estudos indicam, ainda, níveis superiores de auto-estima nos grupos masculinos em diversos outros domínios de auto-estima (Simmons, 1983). Os resultados deste estudo mostram, em contraste, níveis de auto-estima equivalentes nos dois géneros em vários dos domínios de auto-estima avaliados pelo *SEI*. Os resultados obtidos pelas participantes do 12º ano, apresentando níveis de auto-estima escolar significativamente mais elevados do que os registados pelos rapazes, sugerem também e ao contrário dos estudos com amostras norte-americanas, o domínio escolar como um domínio particularmente privilegiado para as estudantes portuguesas no final da adolescência. Esta diversidade de resultados, dos rapazes e das raparigas nos diferentes domínios de auto-estima, mostra a importância de se considerar nos estudos sobre a evolução da auto-estima nos dois géneros, para além dos índices globais da auto-estima, índices de auto-estima em domínios específicos.

### 9.3.3 – Comparação entre níveis de escolaridade

A comparação entre os dois níveis de escolaridade para o conjunto dos participantes revela um efeito principal significativo,  $F(4, 615) = 3.99$ ;  $p < 0.01$ , sugerindo que a auto-estima em termos globais varia entre o 9º ano e o 12º ano. O Quadro 9.3.3 apresenta as estatísticas *t-student* para as comparações discriminadas por subescalas entre os dois níveis de escolaridade.

QUADRO 9.3.3 – INVENTÁRIO DE AUTO-ESTIMA: COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (SUBESCALAS)

	9º ANO VS 12º ANO (estatísticas <i>t-student</i> )		
	Grupos Masculinos (9º=166;12º=111)	Grupos Femininos (9º=154;12º=189)	Total (9º=320;12º=300)
Familiar	0.13	-0.98	-0.91
Social	-2.32*	-3.59**	-4.32**
Escolar	2.23*	-2.42*	-0.62
Geral	-0.66	-2.59**	-2.08*
Insinceridade	1.99*	-0.32	1.19
Total	-0.19	-3.14**	-2.51*

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

Na subescala de auto-estima familiar, apesar das diferenças entre níveis de escolaridade não terem sido consideradas significativas, verificaram-se tendências opostas nos dois géneros. Os resultados dos rapazes do 9º ano foram ligeiramente superiores aos resultados dos rapazes do 12º ano. Nos grupos femininos, pelo contrário, foram as raparigas do ensino secundário que registaram resultados ligeiramente superiores em relação às participantes do 9º ano.

Os dados referentes à subescala de auto-estima social mostram resultados médios mais elevados nos dois grupos do 12º ano. As comparações entre anos de escolaridade para jovens do mesmo género foram, de facto, consideradas significativas, tanto para os grupos masculinos, como para os grupos femininos, sugerindo um nítido desenvolvimento da auto-estima social na transição do 9º ano para o 12º ano de escolaridade.

Na subescala de auto-estima escolar a diferença entre os dois níveis de escolaridade não foi considerada significativa, no entanto, a observação dos resultados por cada um dos géneros revela diferenças significativas nos grupos masculinos e nos grupos femininos, mas de sentido oposto. Os rapazes do 9º ano registaram resultados significativamente superiores aos dos seus colegas do 12º ano, já nos grupos femininos foram as participantes do 12º ano que revelaram ter uma auto-estima escolar significativamente superior à das raparigas do 9º ano.

Na subescala de auto-estima geral, embora as diferenças entre anos de escolaridade só tenham sido consideradas significativas para os grupos femininos, os resultados médios mostram uma tendência para valores mais altos nos grupos do ensino secundário.

A comparação entre níveis de escolaridade mostra uma evolução nítida da auto-estima na passagem do 9º para o 12º ano, tal como diversos outros estudos têm referenciado (Kline, 1999; O' Malley & Bachman, 1983; Twenge & Campbell, 2001). No entanto, e em contraste com resultados anteriores, a evolução da auto-estima das raparigas parece ser mais acentuada do que a dos rapazes. Com efeito, apesar de alguns estudos revelarem que as diferenças entre os géneros são mais acentuadas por volta dos 13, 14 anos, ou com a entrada na puberdade (Chubb, Fertman & Ross, 1997; Kline, 1999; Twenge e Campbell, 2001), poucos estudos internacionais mostram uma evolução tão acentuada da auto-estima nos grupos femininos durante o secundário.

Estes resultados são, no entanto, similares aos resultados anteriormente obtidos com a aplicação do *SEI* a amostras de estudantes portuguesas (Janeiro, 1997). Nesse estudo, constatou-se, igualmente, uma diferença importante da auto-estima geral entre as raparigas do 9º ano e as raparigas do ensino secundário. Estes dois estudos sugerem que as jovens portuguesas, após experimentarem um nível relativamente baixo de auto-estima geral por volta dos 13, 14 anos, recuperam rapidamente os sentimentos de confiança e de valor pessoal nos anos seguintes. Seria interessante, neste âmbito, a realização de estudos longitudinais com amostras de estudantes portuguesas de modo a analisar a real evolução da auto-estima dos rapazes e das raparigas durante a adolescência.

## 9.4 – Comparação de resultados nas atitudes de planeamento e de exploração

### 9.4.1 – Resultados no 9º ano

Os resultados das escalas de atitudes de carreira no 9º ano apresentam algumas diferenças entre os grupos masculinos e femininos. A análise multivariada (MANOVA) para o conjunto das escalas de atitudes de carreira indica um efeito significativo da variável género  $F(2, 317) = 5.50$ ;  $p < 0.01$ . A análise dos resultados por escalas e subescalas clarifica as diferenças entre os grupos masculinos e femininos do 9º ano.

QUADRO 9.4.1 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI): RESULTADOS DO 9º ANO (ESCALAS E SUBESCALAS)

	9º ANO (N=320)												
	MASCULINO (n=166)					FEMININO (n=154)					TOTAL		Masc. vs. Fem.
	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	t-student
A1	30.70	8.21	24.00	29.50	36.00	32.99	9.12	26.00	32.50	39.00	34.32	8.52	-2.36*
A2	26.83	6.99	21.00	27.00	32.00	25.19	6.85	21.00	25.00	29.00	26.91	6.51	2.12*
A	57.54	13.23	47.00	57.00	67.00	58.18	14.10	48.00	58.00	67.00	61.24	12.90	-0.42
B1	74.63	14.25	65.00	76.00	84.00	82.92	11.75	75.00	84.00	91.00	81.67	13.90	-5.65**
B2	58.07	16.79	45.00	57.50	70.00	58.34	14.59	47.00	57.50	69.00	62.33	15.90	-0.15
B	132.70	25.48	115.00	130.00	152.00	141.27	21.88	127.00	140.50	158.00	143.99	24.98	-3.21**

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

Na escala de planeamento (A) a comparação entre os dois géneros mostra resultados praticamente equivalentes. No entanto, este resultado composto encobre resultados opostos das duas subescalas: na subescala A1, os resultados das raparigas foram considerados significativamente superiores aos dos rapazes, já na subescala A2 foram os rapazes que registaram os resultados médios mais elevados.

Na escala de exploração (B) os resultados das raparigas foram significativamente superiores aos dos rapazes. A consideração de cada uma das subescalas de exploração da carreira revela diferenças significativas na subescala B1 a favor das raparigas e resultados praticamente equivalentes dos dois géneros na subescala B2.

## 9.4.2 – Resultados no 12º ano

No 12º ano, a análise multivariada (MANOVA) para a comparação entre participantes masculinos e participantes femininos no conjunto das duas escalas de atitudes de carreira indica, também um efeito positivo da variável género nos resultados,  $F(2, 297) = 5.19$ ;  $p < 0.01$ .

QUADRO 9.4.2 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI): RESULTADOS DO 12º ANO (ESCALAS E SUBESCALAS)

	12º ANO (N=300)												
	MASCULINO (n=112)					FEMININO (n=188)					TOTAL		Masc. vs. Fem
	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	1Q	2Q	3Q	Média	DP	t-student
A1	35.56	7.37	31.00	36.00	40.00	37.87	7.34	33.00	37.00	43.00	34.32	8.52	-2.63**
A2	28.57	5.91	24.00	28.00	32.50	27.41	5.79	24.00	28.00	31.00	26.91	6.51	1.67
A	64.13	11.24	56.00	64.00	71.50	65.28	10.82	58.00	65.00	73.00	61.24	12.90	-0.88
B1	79.67	13.97	71.00	81.50	88.00	88.04	11.95	80.00	88.00	96.00	81.67	13.90	-5.51**
B2	66.37	14.56	55.50	67.00	77.00	66.94	15.10	57.00	65.00	78.00	62.33	15.90	-0.32
B	146.04	24.32	129.00	143.50	164.00	154.98	22.51	137.00	154.00	172.00	143.99	24.98	-3.23**

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

Tal como se verificara no 9º ano, no 12º ano os resultados de planeamento da carreira (escala A), não apresentam diferenças entre os dois géneros. A observação de cada uma das subescalas A1 e A2 revela, contudo, diferenças significativas a favor das raparigas na subescala A1 e resultados ligeiramente superiores dos rapazes na subescala A2. No 12º ano, as escalas e subescalas de exploração da carreira (B1 e B2) foram, tal como no 9º ano, respondidas de forma mais positiva pelas raparigas, sendo a diferença de resultados também considerada significativa para a subescala B1 e para a escala composta B.

### 9.4.3 – Comparação entre níveis de escolaridade

Na formulação do conceito de maturidade vocacional está implícito o seu carácter desenvolvimentista, supondo-se uma evolução das atitudes de carreira com o decorrer da adolescência e da escolaridade. Os resultados obtidos com a análise multivariada (MANOVA) parecem confirmar um efeito significativo e importante da variável ano de escolaridade nas atitudes de carreira,  $F(2, 617) = 40.76$ ;  $p < 0.01$ . O Quadro 9.4.3 apresenta as razões críticas das diferenças entre os dois níveis de escolaridade.

QUADRO 9.4.3 – INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL (CDI): COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESCOLARIDADE (ESCALAS E SUBESCALAS)

	9º ANO vs 12º ANO (estatísticas <i>t-student</i> )		
	Grupos Masculinos (9º=166;12º=111)	Grupos Femininos (9º=154;12º=189)	Total (9º=320;12º=300)
A1	-5.04**	-5.49**	-7.98**
A2	-2.16*	-3.25**	-3.48**
A	-4.33**	-5.27**	-7.02**
B1	-2.91**	-3.97**	-5.78**
B2	-4.26**	-5.32**	-6.92**
B	-4.36**	-5.68**	-7.72**

Nota: \* diferenças significativas a  $p < 0.05$ ; \*\* diferenças significativas a  $p < 0.01$

Como se constata pela leitura do Quadro 9.4.3, as diferenças entre os participantes do 9º ano e os participantes do 12º ano foram consideradas significativas para todas as escalas e subescalas de atitudes de carreira. A comparação dos resultados por género confirma a mesma tendência observada na amostra global, apresentando tanto as raparigas como os rapazes do 12º ano resultados significativamente superiores aos dos seus colegas do 9º ano.

Estes resultados, evidenciando um nítido acréscimo das atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira com o nível de escolaridade, são idênticos aos verificados em diversas outras investigações utilizando o CDI quer com amostras de estudantes portuguesas (Afonso, 1987; Janeiro, 1997) quer com estudantes de outras nacionalidades (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Patton & Creed, 2001; Thompson & Liedman, 1981; Wallace-Broschious, Serafica & Osipow, 1994).

### 9.5 – Outras Comparações

Como referido no capítulo 7, para a caracterização da amostra tomaram-se em consideração, para além das variáveis nível de escolaridade e género, outros dois tipos de índices: um índice do nível sócio-cultural da família, as habilitações escolares dos pais e das mães, e um índice do aproveitamento escolar, as médias das classificações escolares reportadas pelos participantes no Questionário de Dados Pessoais.

Os resultados da comparação entre as habilitações escolares dos pais e o aproveitamento escolar dos filhos sugerem uma relação estreita entre essas duas variáveis. Efectivamente, o efeito da variável habilitações escolares dos pais na média escolar dos filhos foi considerada importante, tanto para os participantes do 9º ano,  $F(3, 262) = 13.08$ ;  $p < 0.001$ , como para os participantes do 12º ano,  $F(3, 248) = 13.88$ ;  $p < 0.001$ .

As correlações entre estas duas variáveis (Quadro 9.5.1) confirmam a relação significativa entre as habilitações escolares dos pais e a média das classificações escolares dos filhos.

QUADRO 9.5.1 – CORRELAÇÕES ENTRE HABILITAÇÕES DOS PAIS E CLASSIFICAÇÕES DOS FILHOS

CORRELAÇÕES			
9º Ano	12º Ano	Média	Habilitações
	Média	Habilitações Pai	Habilitações Mãe
Média de classificações	—	.37	.41
Habilitações do Pai	.35	—	.75
Habilitações da Mãe	.36	.76	—

Como se verifica pela leitura do Quadro, tanto no 9º ano como no 12º ano as correlações entre as habilitações dos pais e das mães<sup>1</sup> e as classificações escolares dos filhos foi elevada, variando entre 0.35 e 0.41.

<sup>1</sup> As correlações entre as habilitações dos pais e das mães foram nos dois grupos (9º e 12º anos) iguais ou superiores a 0.75, assim sendo, e de modo a facilitar a análise subsequente, optou-se por considerar apenas as habilitações do pai como critério para as comparações entre grupos.

9.5.1 – Comparações entre grupos com base na média escolar

O Quadro 9.5.2 apresenta os resultados médios obtidos pelos grupos formados com base nas classificações escolares. Para efeitos de análise, consideraram-se quatro intervalos ou grupos de classificações. No 9º ano, o 1º grupo (G1) integra casos com níveis médios inferiores a 3; o 2º grupo (G2) os estudantes com nível de 3, o 3º grupo (G3), os casos com níveis entre o 3.5 e o 4 e o 4º grupo (G4) níveis iguais ou superiores a 4.5. No 12º o 1º grupo (G1) integra participantes com médias iguais ou inferiores a 12 valores, o 2º grupo (G2) casos com médias de 13, o 3º grupo casos com médias de 14 e 15 valores e o 4º grupo (G4) os estudantes com médias iguais ou superiores a 16 valores.

QUADRO 9.5.2 – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS COM BASE NAS CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES

CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES												
	9º ANO (N=318)						12º ANO (N=291)					
	G1 (n=103)	G2 (n=77)	G3 (n=113)	G4 (n=25)	Total	F	G1 (n=91)	G2 (n=55)	G3 (n=80)	G4 (n=65)	Total	F
O. Futuro	4,37	4,46	4,50	4,66	4,46	0,72	4,42	4,55	4,77	4,92	4,65	4,33**
O. Presente	4,41	4,34	4,21	3,75	4,27	2,81*	4,18	4,21	3,78	3,41	3,90	8,78**
O. Passado	4,43	4,32	4,32	3,82	4,32	1,60	4,38	4,27	4,24	4,07	4,25	0,88
V. N. Futuro	2,74	2,51	2,69	2,09	2,62	2,48	2,64	2,53	2,16	2,27	2,41	3,04*
Int. Sucesso	5,72	5,92	6,01	5,81	5,88	1,70	5,96	5,91	5,96	6,10	5,98	0,73
Int. Fracasso	3,93	3,81	3,79	3,43	3,81	1,14	3,68	3,75	3,73	3,67	3,71	0,06
T D. Interno	5,45	5,52	5,71	5,69	5,58	1,54	5,76	5,82	5,85	6,18	5,89	3,24*
Ext. Sucesso	4,18	4,25	3,90	3,70	4,06	3,11*	4,00	3,94	3,72	3,42	3,78	4,07*
Ext. Fracasso	2,91	2,94	2,91	2,78	2,91	0,15	2,75	2,70	2,64	2,72	2,70	0,24
T D. Externo	2,80	2,86	2,76	2,21	2,75	2,16	2,99	2,92	2,71	2,49	2,79	3,17*
AE Familiar	5,34	5,43	5,60	6,12	5,52	1,13	5,63	5,62	5,69	5,83	5,69	0,21
AE Social	5,47	5,97	5,78	5,80	5,73	1,76	6,18	6,40	6,09	6,17	6,19	0,67
AE Escolar	3,36	4,16	4,94	6,20	4,34	25,23**	3,69	3,89	4,86	5,65	4,49	15,63**
AE Geral	17,51	18,10	18,19	19,60	18,06	2,09	18,41	18,91	18,91	18,88	18,75	0,34
AE Total	31,68	33,66	34,50	37,72	33,64	6,55**	33,34	34,16	34,84	35,80	34,46	1,95
A1	30,72	33,05	31,58	33,64	31,82	1,45	35,11	36,51	38,63	38,05	37,00	3,82*
A2	25,76	26,30	25,79	27,00	26,00	0,29	26,70	27,51	28,74	28,77	27,88	2,36
A	56,48	59,35	57,36	60,64	57,81	1,05	61,81	64,02	67,36	66,82	64,87	4,62**
B1	77,86	78,25	79,72	80,04	78,79	0,44	79,62	84,60	87,66	88,45	84,74	7,84**
B2	58,04	58,12	58,79	57,84	58,31	0,06	64,33	67,60	67,41	68,65	66,76	1,28
B	135,90	136,36	138,50	137,88	137,09	0,25	143,95	152,20	155,08	157,09	151,50	5,12**

Notas: 1) 9º Ano: G1 - [ 1-2.5 ]; G2 - [ 3 ]; G3 - [ 3.5 - 4.0 ]; G4 - [ 4.5- 5.0 ];  
 12º Ano: G1 - [ 10-12 ]; G2 - [ 13 ]; G3 - [ 14-15 ]; G4 - [ 16-20 ]; 2) A negrito resultado médio mais elevado; 3) \* diferença significativa a p<0.05; \*\* diferença significativa a p<0.01.

A análise dos resultados no 9º ano, mostra médias de respostas praticamente equivalentes nos vários grupos de classificações em três subescalas temporais (orientação para o futuro, orientação para o passado e visão negativa do futuro) e apenas uma subescala temporal com diferenças consideradas significativas, a subescala de orientação para o presente,  $F(3, 314)=2.81$ ;  $p<0.05$ . A observação dos resultados obtidos na subescala de orientação para o presente evidencia o grupo de participantes com classificações médias mais baixas (no intervalo entre o nível 1 e o nível 2.5) com os resultados mais elevados nesta subescala e o grupo de classificações mais elevada (no intervalo de classificações entre o nível 4.5 e o nível 5) com o resultado mais baixo.

Nas dimensões atribucionais verificou-se, de igual modo, apenas uma diferença significativa, ocorrida nas atribuições externas relacionadas com o sucesso  $F(3, 314)=3.11$ ;  $p<0.05$ , registrando os participantes com classificações escolares mais elevadas os resultados mais baixos.

Dos vários domínios da auto-estima, o único a registar diferenças de resultados significativas foi o domínio da auto-estima escolar  $F(3, 314)=25.23$ ;  $p<0.001$ , sublinhando uma relação estreita entre a auto-estima escolar e o aproveitamento escolar. O grupo com as classificações escolares mais baixas (no intervalo entre o nível 1 e o nível 2.5) registou os resultados mais baixos nesta subescala e o grupo das classificações escolares mais elevadas (no intervalo entre o nível 4.5 e o nível 5) os resultados mais altos.

Nas escalas de planeamento e de exploração da carreira não se registaram quaisquer diferenças entre os resultados médios dos quatro grupos de classificações médias, sugerindo existir uma relativa independência entre o aproveitamento escolar e as atitudes de carreira no 9º ano.

A situação é distinta no 12º ano, onde se registaram diversos resultados estatisticamente diferentes entre os grupos formados com base nas classificações escolares. Das dimensões temporais, foram consideradas significativas as diferenças ocorridas na orientação para o futuro,  $F(3, 287)=4.33$ ;  $p<0.01$ , com os resultados mais elevados a registarem-se nos grupos de classificações escolares mais altas (no intervalo entre 16 e vinte valores); na orientação para o presente,  $F(3, 287)=8.78$ ;  $p<0.01$ , com os resultados mais elevados a registarem-se nos grupos de classificações mais baixas (no intervalo entre os 10 e os 12 valores) e visão negativa do futuro,  $F(3, 287) = 3.04$ ;  $p<0.05$ , com os resultados mais altos a registarem-se, de igual modo, no grupo com classificações mais baixas.

Nos domínios atribucionais, também se registaram algumas diferenças consideradas relevantes. Os resultados foram considerados significativamente diferentes nas atribuições relacionadas com a tomada de decisão de tipo interno,  $F(3, 287)=3.24$ ;  $p<0.05$ , revelando níveis mais altos de atribuições de tipo interno os grupos com classificações mais elevadas; nas atribuições externas relacionadas com o sucesso,  $F(3, 287)=4.07$ ;  $p<0.05$ , com os resultados mais elevados a registarem-se nos grupos com classificações mais baixas e na tomada de decisão de tipo externo  $F(3,287)=3.17$ ;  $p<0.05$ ; com resultados mais altos nos grupos com classificações mais baixas.

Nos domínios da auto-estima os resultados só foram considerados estatisticamente diferentes na auto-estima escolar,  $F(3,287)=15.63$ ;  $p<0.001$ , confirmando-se uma associação importante entre o desempenho escolar e a auto-estima nesta área. Os outros domínios da auto-estima apresentaram uma relativa independência em relação ao aproveitamento escolar.

Tanto no planeamento como na exploração de carreira registaram-se diferenças significativas a favor dos estudantes com classificações mais elevadas, ( $F(3, 287) = 4.62$ ;  $p<0.01$ ;  $F(3, 287) = 5.12$ ;  $p<0.01$ , respectivamente), sugerindo uma associação importante entre o desempenho escolar e as atitudes de carreira no 12º ano de escolaridade.

Da análise de resultados, verifica-se que o efeito das classificações escolares nas respostas dos participantes parece ser superior no 12º ano. De forma mais expressiva, ressaltam-se os resultados nos domínios da perspectiva temporal e nas atitudes de carreira, que no 9º ano parecem ser relativamente independentes das classificações escolares, e que no 12º ano parecem estar estreitamente associadas do desempenho escolar.

Para além de factores relacionados com o desenvolvimento psicossocial, diversas outras explicações podem ser avançadas para interpretar estes resultados. Um dos aspectos que importa destacar prende-se com as modalidades de avaliação distintas existentes nos 9º e 12º anos. Com efeito, no 9º ano a escala de avaliação compreende cinco níveis, do nível 1 ao nível 5, por seu turno, no 12º ano as avaliações são realizadas numa escala de 0 a 20. Estas diferentes modalidades de avaliação implicam, naturalmente, diferentes capacidades discriminativas das classificações escolares e poderão, também, ter contribuído para os efeitos menos acentuados das classificações escolares nos resultados dos participantes do 9º ano.

## 9.5.2 – Comparação entre grupos com base nas habilitações do Pai

No Quadro 9.5.3 discriminam-se os resultados médios registados nos 9º e 12º anos em cada um dos subgrupos formados com base nas habilitações escolares do Pai. Para efeitos de análise, consideraram-se quatro grupos de habilitações; grupo 1 (G1) para as habilitações de nível elementar, grupo 2 (G2) para habilitações de nível geral, grupo 3 (G3) habilitações de nível secundário e grupo 4 (G4) para habilitações de nível superior.

QUADRO 9.5.3 – COMPARAÇÃO ENTRE GRUPOS COM BASE NAS HABILITAÇÕES ESCOLARES DO PAI

HABILITAÇÕES DO PAI												
	9º ANO (N=266)						12º ANO (N=254)					
	G1	G2	G3	G4	Total	F	G1	G2	G3	G4	Total	F
O. Futuro	4,17	4,53	4,65	4,49	4,48	2,74*	4,57	4,71	4,71	4,64	4,64	0,30
O. Presente	4,45	4,28	4,12	4,30	4,28	0,92	3,95	3,74	3,73	4,01	3,90	1,06
O. Passado	4,32	4,44	4,19	4,40	4,34	0,54	4,33	4,15	4,30	4,24	4,27	0,23
V. N.Futuro	3,11	2,43	2,48	2,47	2,59	4,29**	2,46	2,39	2,34	2,47	2,43	0,18
Int. Sucesso	5,50	5,99	6,05	5,97	5,90	3,87**	6,04	5,95	5,95	5,97	5,99	0,18
Int. Fracasso	3,90	3,73	3,74	3,79	3,79	0,20	3,55	3,65	3,74	3,85	3,71	0,79
T. D. Interno	5,22	5,71	5,91	5,54	5,60	6,04**	5,88	5,89	5,73	6,08	5,92	1,94
Ext. Sucesso	4,36	4,13	4,06	3,87	4,07	2,54	3,83	3,65	3,54	3,98	3,79	2,24
Ext. Fracasso	3,22	2,73	3,01	2,75	2,91	3,34*	2,72	2,66	2,53	2,76	2,69	0,95
T. D.Externo	2,82	2,73	2,69	2,76	2,75	0,14	2,82	2,85	2,71	2,76	2,78	0,16
AE Familiar	5,26	5,60	5,79	5,83	5,66	1,32	5,68	5,35	5,93	5,73	5,71	0,72
AE Social	5,49	5,87	5,81	6,06	5,85	1,68	6,17	6,10	6,50	6,12	6,22	1,22
AE Escolar	3,60	3,87	4,96	4,95	4,47	9,74**	4,18	4,39	4,89	4,73	4,56	1,53
AE Geral	16,96	18,23	18,66	18,84	18,30	3,19*	18,49	18,84	19,38	18,57	18,76	0,68
AE Total	30,70	32,87	34,60	34,97	33,61	6,17**	33,88	34,00	36,02	34,52	34,59	1,27
A1	30,79	31,63	32,75	31,92	31,85	0,52	36,76	35,74	37,32	37,55	37,04	0,51
A2	24,02	25,02	25,84	27,24	25,80	2,85*	26,80	26,87	28,98	28,87	28,03	2,55
A	54,81	56,65	58,59	59,16	57,66	1,39	63,57	62,61	66,30	66,42	65,07	1,63
B1	74,96	80,92	80,26	77,75	78,46	2,12	86,07	83,58	87,18	84,97	85,61	0,65
B2	55,91	59,15	57,35	59,66	58,22	0,79	66,63	65,84	70,00	66,44	67,21	0,89
B	130,87	140,08	137,62	137,41	136,68	1,40	152,70	149,42	157,18	151,41	152,82	1,04

Notas: 1) Grupos G1 a G4 correspondem a classes formadas com base nas habilitações escolares do pai:

G1 – [Elementar]; G2 – [Geral]; G3 – [Secundário]; G4 – [Superior];

2) A negrito resultado médio mais elevado;

3) \* diferença significativa a  $p < 0,05$ ; \*\* diferença significativa a  $p < 0,01$ .

Como se verifica pela leitura do Quadro 9.5.3, 9º e 12º anos apresentaram resultados opostos: no 9º ano, as habilitações escolares do pai estão na base de várias diferenças significativas entre os grupos, pelo contrário, no 12º ano, não se registaram quaisquer diferenças consideradas significativas.

No 9º ano, e considerando as variáveis temporais, registaram-se diferenças significativas na orientação para o futuro,  $F(3, 262)=2.74$ ;  $p<0.05$ , e na visão negativa em relação ao futuro  $F(3, 262)=4.29$ ;  $p<0.01$ , destacando-se os resultados do grupo de estudantes de habilitações do Pai de nível elementar por apresentar o resultado médio mais baixo na orientação para o futuro e o mais elevado na visão negativa do futuro. Nas dimensões atribucionais verificaram-se diferenças significativas nas atribuições de tipo interno relacionadas com o sucesso  $F(3, 262)=3.87$ ;  $p<0.05$ , tomada de decisão de tipo interno  $F(3, 262)=6.08$ ;  $p<0.01$  e, ainda, nas atribuições de tipo externo relacionadas com o fracasso  $F(3, 262)=3.34$ ;  $p<0.05$ .

Também nos domínios da auto-estima, as habilitações do Pai estiveram na base de diferenças de resultados consideradas significativas, nomeadamente em relação à auto-estima escolar,  $F(3, 262)=9.74$ ;  $p<0.01$ , e à auto-estima geral,  $F(3, 262)=3.19$ ;  $p<0.05$ , verificando-se novamente resultados significativamente mais baixos no grupo de estudantes cujos pais possuem habilitações de nível elementar. Nas atitudes de carreira registou-se apenas uma diferença considerada significativa, na subescala A2,  $F(3, 262)=2.85$ ;  $p<0.05$ .

No 12º ano, apesar de não se registarem diferenças consideradas significativas, é interessante notar os resultados médios mais elevados do grupo de habilitações do pai de nível superior nas dimensões de orientação para o presente, de visão negativa do futuro e de atribuições internas relacionadas com o fracasso, ao contrário das expectativas.

Assim, e apesar de se verificarem correlações elevadas entre as habilitações escolares dos pais e as classificações escolares dos filhos nos dois níveis de escolaridade ( $r=0.35$  no 9º ano e  $r=0.37$  no 12º ano), verifica-se um efeito diferenciado destas duas variáveis nas dimensões psicológicas estudadas: as classificações escolares estão na base de diferenças acentuadas no 12º ano, ao contrário do que sucede no 9º ano. Em contrapartida, a variável habilitações escolares dos pais parece ser importante para explicar alguns resultados no 9º ano, no entanto este efeito parece esbater-se no 12º ano.

Na base das diferenças de resultados observadas entre os 9º e 12º anos podem estar diversos factores. Por exemplo, uma das explicações mais plausíveis para a interpretação da aparente independência dos resultados dos participantes do 12º ano em relação às habilitações escolares dos pais relaciona-se com a maior autonomia dos estudantes do secundário e conseqüente efeito menos acentuado do meio social de origem. No entanto, uma análise mais detalhada dos resultados levanta outras hipóteses explicativas. Por exemplo, para os jovens cujos pais têm habilitações de nível elementar, o superar das dificuldades do sistema de avaliação do secundário poderá estar relacionada com o desenvolvimento de sentimentos de auto-confiança nas suas capacidades pessoais, explicando os resultados elevados obtidos por estes grupos de estudantes nas atribuições de causalidade interna associadas ao sucesso. Em contrapartida, os estudantes cujos pais têm habilitações de nível superior podem, nesta fase do ensino secundário, experimentar os efeitos de uma maior exigência dos seus pais, e conseqüentemente uma maior ansiedade em relação ao futuro, o que poderia explicar os resultados altos destes estudantes nas dimensões de orientação para o presente, visão negativa do futuro e atribuições internas relacionadas com o fracasso. Interessante notar neste contexto, os resultados mais elevados nos diversos domínios da auto-estima obtidos pelo grupo de estudantes cujos pais possuem habilitações de nível secundário e que podem ajudar a esclarecer os efeitos das expectativas parentais nos resultados de algumas dimensões, nomeadamente da auto-estima.

## **CAPÍTULO 10**

### **RELAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA, A AUTO-ESTIMA E AS ATTITUDES DE PLANEAMENTO E DE EXPLORAÇÃO DA CARREIRA**

Um dos objectivos definido para este estudo refere-se à análise das relações entre alguns dos determinantes psicológicos considerados no modelo sobre as bases do desenvolvimento da maturidade na carreira de Super (1990) e as atitudes de carreira. Para a análise das relações entre esses determinantes (perspectiva temporal, atribuições de carreira e auto-estima) e as atitudes de carreira delinearam-se duas etapas metodológicas.

Numa primeira etapa, o estudo incidiu no estudo exploratório dos padrões de agregação entre as variáveis, tendo por base a análise das intercorrelações e a análise em componentes principais. Numa segunda fase, os procedimentos estatísticos tiveram como objectivo testar o modelo teórico através de metodologias de análise confirmatória, nomeadamente da aplicação do modelo LISREL de equações estruturais.

## 10.1 – Correlações entre variáveis

## 10.1.1 – Correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira e a auto-estima

## a) Conjunto total de participantes

O Quadro 10.1 apresenta a matriz das intercorrelações para os três primeiros conjuntos de variáveis, perspectiva temporal, atribuições para a carreira e auto-estima, considerando o conjunto total de participantes no estudo.

QUADRO 10.1 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA E A AUTO-ESTIMA (CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES)

MATRIZ DE CORRELAÇÕES – GRUPO TOTAL (N=620)														
	Futuro	Presente	Passado	Visão Neg. Futuro	Interno Sucesso	Interno Fracasso	T.D Interno	Externo Sucesso	Externo Fracasso	T.D Externo	AE Familiar	AE Social	AE Escolar	AE Geral
Orientação Futuro	–													
Orientação Presente	-.56	–												
Orientação Passado	-.02	.10	–											
Visão Negativa Futuro	-.44	.44	.13	–										
Interno Sucesso	.30	-.09	.17	-.17	–									
Interno Fracasso	-.08	.09	.10	.15	.22	–								
TDecisão Interno	.44	-.19	.06	-.23	.46	-.06	–							
Externo Sucesso	-.08	.25	.27	.20	.15	.21	.07	–						
Externo Fracasso	-.11	.17	.14	.33	-.04	.23	-.08	.45	–					
TDecisão Externo	-.25	.25	.15	.37	-.08	.19	-.24	.39	.41	–				
Auto-estima Familiar	.16	-.11	-.04	-.29	.01	-.28	.12	-.14	-.17	-.20	–			
Auto-estima Social	.23	-.03	.03	-.18	.10	-.14	.15	.05	-.06	-.02	.21	–		
Auto-estima Escolar	.33	-.22	-.06	-.27	.10	-.20	.24	-.08	-.07	-.16	.27	.27	–	
Auto-estima Geral	.37	-.13	-.22	-.32	.02	-.23	.21	-.15	-.21	-.19	.39	.44	.42	–

Nota: A negrito correlações superiores a 0.20

A análise das correlações entre as dimensões temporais e as dimensões atribucionais mostra relações importantes entre os dois tipos de variáveis. Mais especificamente, verificaram-se correlações elevadas entre a subescala de orientação para o futuro e duas das subescalas atribucionais de causalidade interna, as atribuições associadas ao sucesso

( $r=.30$ ) e as atribuições relacionadas com a tomada de decisão ( $r=.44$ ). Em contrapartida, o valor da correlação da subescala de orientação para o futuro com a subescala de causalidade interna associada ao fracasso foi praticamente nulo ( $r=-.08$ ). Estes resultados estão de acordo com os dados obtidos na investigação conduzida por Wolf e Savickas (1985), onde se detectaram, de igual modo, relações positivas entre a perspectiva temporal de futuro e as atribuições internas associadas ao sucesso e relações negativas com as atribuições internas associadas ao fracasso.

Entre a orientação para o futuro e as atribuições de tipo externo as correlações registadas foram todas negativas, variando entre  $r=-.08$  na subescala associada ao sucesso e  $r=-.25$  na subescala de tomada de decisão.

Das relações entre as outras subescalas temporais e as atribuições, destacam-se os coeficientes de correlação positivos e considerados significativos entre orientação para o presente e as atribuições de causalidade externa associada ao sucesso ( $r=.25$ ) e à tomada de decisão ( $r=.25$ ), assim como entre a subescala de visão negativa do futuro e todas as variáveis atribucionais de causalidade externa, nomeadamente com as atribuições externas associadas ao fracasso ( $r=.33$ ) e com a tomada de decisão ( $r=.37$ ).

A análise das correlações entre as dimensões temporais e os domínios de auto-estima mostra, de igual modo, algumas relações importantes. Os resultados na subescala de orientação para o futuro registaram correlações positivas e significativas com todos os domínios de auto-estima, salientando-se, em especial, os coeficientes importantes obtidos para as relações com a auto-estima escolar ( $r=.33$ ) e com a auto-estima geral ( $r=.37$ ).

Em contraste, as correlações entre a subescala de visão negativa do futuro e os diversos domínios da auto-estima foram todas negativas, destacando-se as correlações significativas verificadas com a auto-estima familiar ( $r=-.29$ ) e com a auto-estima geral ( $r=-.32$ ).

Quer a subescala de orientação para o presente quer a subescala de orientação para o passado registaram coeficientes de correlação relativamente baixos com os diversos domínios da auto-estima. Destacam-se, no entanto, as correlações significativas e de valor negativo registadas entre a orientação para o presente e a auto-estima escolar ( $r = -.22$ ) e entre a orientação para o passado e a auto-estima geral ( $r = -.22$ ).

Os padrões de associação entre as variáveis atribucionais e os diversos domínios de auto-estima foram distintos atendendo ao *locus* de causalidade e à associação das atribuições com o sucesso ou com o fracasso. Com efeito, as atribuições internas relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão relacionaram-se positivamente com todos os domínios de auto-estima, registando-se as relações mais fortes entre a subescala de tomada de decisão e a auto-estima escolar ( $r = .24$ ) e a auto-estima geral ( $r = .21$ ). Em contrapartida, as atribuições de causalidade interna associadas ao fracasso relacionaram-se negativamente e de forma significativa com os diversos domínios da auto-estima, variando os coeficientes de correlação entre  $r = .14$  para a relação estabelecida com a auto-estima social e  $r = .28$  para a relação com a auto-estima familiar.

As atribuições de causalidade externa registaram, por seu turno, correlações negativas com os diversos domínios de auto-estima, destacando-se as correlações significativas ocorridas entre as atribuições associadas ao fracasso e a auto-estima geral ( $r = .21$ ) e entre a tomada de decisão de tipo externo e a auto-estima familiar ( $r = .20$ ).

#### **b) Análise por grupos de participantes**

Os Quadros 10.2 e 10.3 apresentam as matrizes das intercorrelações dos resultados dos participantes masculinos e femininos dos 9º e 12º anos de escolaridade. Os padrões de associação observados e descritos para a amostra total reflectem-se, na generalidade, nos resultados de cada um dos níveis de escolaridade.

QUADRO 10.2 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA E A AUTO-ESTIMA (9º ANO)

MATRIZ DE CORRELAÇÕES - 9º ANO (MAS = 166; FEM = 154)														
Masculino Feminino	Temporais				Atribuições								Auto-estima	
	Futuro	Presente	Passado	Visão Neg Futuro	Interno Sucesso	Interno Fracasso	TD Interno	Externo Sucesso	Externo Fracasso	TD Externo	A Estima Familiar	A Estima Social	A Estima Escolar	A Estima Geral
Orientação Futuro	-	-.54	-.03	-.38	.29	.03	.41	.01	-.17	-.21	.14	.26	.22	.34
Orientação Presente	-.58	-	.19	.47	-.03	-.02	-.09	.22	.21	.31	-.03	-.05	-.14	-.12
Orientação Passado	.03	.11	-	.09	.15	.10	.06	.23	.18	.15	-.09	.05	-.05	-.20
Visão Negativa Futuro	-.38	.37	.11	-	-.17	.09	-.16	.25	.43	.39	-.26	-.16	-.20	-.27
Interno Sucesso	.36	-.18	.24	-.27	-	.32	.57	.13	-.07	-.18	-.07	.04	.05	.02
Interno Fracasso	-.16	.13	.14	.18	.19	-	.13	.13	.29	.15	-.25	-.09	-.26	-.21
TDecisão Interno	.43	-.21	.07	-.21	.44	-.14	-	.21	-.05	-.24	.04	.13	.27	.19
Externo Sucesso	.05	.11	.24	.13	.18	.21	.12	-	.33	.35	-.11	.03	.03	-.08
Externo Fracasso	.03	.07	.17	.24	.01	.26	-.05	.39	-	.39	-.26	-.02	-.05	-.22
TDecisão Externo	-.04	.13	.11	.24	-.01	.19	-.16	.36	.42	-	-.18	.10	-.13	-.14
AutoEstima Familiar	.14	-.11	-.02	-.29	.01	-.23	.17	-.17	-.12	-.16	-	.26	.26	.44
AutoEstima Social	.18	.06	.03	-.21	.12	-.07	.21	.12	-.09	-.03	.16	-	.30	.40
AutoEstima Escolar	.26	-.16	.03	-.25	.14	-.15	.21	-.08	-.06	-.05	.18	.28	-	.41
AutoEstima Geral	.38	-.20	-.17	-.35	.12	-.20	.22	-.08	-.24	-.12	.48	.47	.44	-

QUADRO 10.3 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA TEMPORAL, AS ATRIBUIÇÕES PARA A CARREIRA E A AUTO-ESTIMA (12º ANO)

MATRIZ DE CORRELAÇÕES - 12º ANO (MAS = 112; FEM = 188)														
Masculino Feminino	Temporais				Atribuições								Auto-estima	
	Futuro	Presente	Passado	Visão Neg Futuro	Interno Sucesso	Interno Fracasso	TD Interno	Externo Sucesso	Externo Fracasso	TD Externo	A Estima Familiar	A Estima Social	A Estima Escolar	A Estima Geral
Orientação Futuro	-	-.56	-.05	-.47	.27	-.04	.44	-.22	-.05	-.38	.14	.22	.42	.43
Orientação Presente	-.53	-	.05	.35	-.08	-.00	-.22	.33	.15	.32	-.06	.05	-.36	-.17
Orientação Passado	-.06	.03	-	.26	.19	.12	-.06	.29	-.00	.24	-.02	.19	-.07	-.13
Visão Negativa Futuro	-.50	.43	.12	-	-.09	.10	-.27	.13	.16	.36	-.32	-.15	-.38	-.37
Interno Sucesso	.26	-.05	.10	-.13	-	.29	.28	.17	.00	-.01	.15	.16	.11	.03
Interno Fracasso	-.07	.07	.08	.12	.17	-	-.11	.15	.07	.13	-.33	-.24	-.18	-.34
TDecisão Interno	.45	-.11	.14	-.22	.39	-.08	-	.08	-.04	-.28	.20	.06	.28	.32
Externo Sucesso	-.06	.18	.35	.14	.22	.23	.08	-	.54	.44	-.01	.07	-.08	-.21
Externo Fracasso	-.14	.12	.18	.32	-.01	.18	-.04	.51	-	.35	-.17	-.05	-.11	-.12
TDecisão Externo	-.34	.19	.16	.39	-.02	.19	-.22	.37	.42	-	-.24	-.13	-.28	-.33
AutoEstima Familiar	.20	-.16	-.02	-.31	-.05	-.28	.09	-.17	-.11	-.21	-	.30	.30	.29
AutoEstima Social	.24	-.03	.01	-.19	.08	-.17	.11	.09	-.02	-.08	.15	-	.22	.34
AutoEstima Escolar	.39	-.20	-.13	-.24	.13	-.16	.20	-.11	-.03	-.17	.31	.28	-	.37
AutoEstima Geral	.39	-.05	-.30	-.35	-.04	-.24	.18	-.26	-.24	-.28	.35	.49	.45	-

No 9º ano, a orientação para o futuro apresentou correlações positivas e significativas com as atribuições internas relacionadas com o sucesso ( $r=.29$  para os rapazes e  $r=.36$  para as raparigas) e com a tomada de decisão de tipo interno ( $r=.41$  no grupo dos participantes masculinos e  $r=.43$  no grupo das participantes femininas).

No 12º ano a orientação para o futuro, também se relacionou positivamente com as atribuições de causalidade interna associadas ao sucesso ( $r=.27$  para os rapazes e  $r=.26$  para as raparigas), com a tomada de decisão de tipo interno ( $r=.44$  para os rapazes e  $r=.45$  para as raparigas) e negativamente com as atribuições de causalidade externa.

No 9º ano as correlações entre a subescala de orientação para o presente e as atribuições de causalidade interna foram, tanto no grupo de participantes masculinos como no grupo de participantes femininas, relativamente baixas e sem relevância estatística. Já os graus de associação entre a orientação para o presente e as atribuições de causalidade externa foram ligeiramente diferentes em cada um dos géneros: para os participantes masculinos as correlações foram consideradas significativas, tanto nas atribuições relacionadas com o sucesso ( $r=.22$ ), como nas atribuições relacionadas com o fracasso ( $r=.21$ ) e na tomada de decisão ( $r=.31$ ); para as participantes femininas as correlações entre estes dois tipos de variáveis foram consideradas sem relevância estatística ( $r=.11$ ,  $r=.07$  e  $r=.13$ , respectivamente). De igual modo, as correlações entre a visão negativa do futuro e as atribuições de tipo externo foram mais elevadas no grupo dos rapazes (variando entre  $r=.25$  e  $r=.43$ ) e consideravelmente mais baixas no grupo das raparigas (variando entre  $r=.13$  e  $r=.24$ ).

Tal como no 9º ano, também no 12º ano, as correlações entre a orientação para o presente e as atribuições externas foram mais elevadas no grupo dos participantes masculinos (variando entre  $r=.15$  e  $r=.33$ ) e ligeiramente mais baixas no grupo das participantes femininas (variando entre  $r=.12$  e  $r=.19$ ).

Apesar de no 9º ano e no 12º ano se verificarem tendências idênticas de associação entre as dimensões temporais e os diversos domínios da auto-estima, verificaram-se algumas

diferenças no grau dessas associações entre os dois níveis de escolaridade. Por exemplo, a relação entre a orientação para o futuro e a auto-estima escolar foi consideravelmente mais elevada no 12º ano ( $r=.39$  para as participantes femininas e  $r=.42$  para os participantes masculinos) do que a verificada no 9º ano ( $r=.26$  para as participantes femininas e  $r=.22$  para os participantes masculinos). De igual modo, o grau de associação entre a auto-estima escolar e a orientação para o presente foi mais elevada no 12º ano ( $r=.20$  para as raparigas e  $r=.36$  para os rapazes) em relação à observada no 9º ano ( $r=.16$  para as raparigas e  $r=.14$  para os rapazes).

Entre as atribuições e a auto-estima, as correlações foram semelhantes nos rapazes e nas raparigas nos dois níveis de escolaridade. As correlações entre os diversos domínios de auto-estima e as atribuições de causalidade interna relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão foram em geral positivas mas de baixa magnitude, já as correlações entre a auto-estima e as atribuições de causalidade interna relacionadas com o fracasso foram sempre negativas e de valor absoluto mais elevado.

Em síntese, o estudo das intercorrelações permite observar alguns padrões de relações idênticos entre os três conjuntos de variáveis. O primeiro padrão refere-se às relações fortes verificadas, tanto no 9º ano como no 12º ano, entre a orientação para o futuro, as atribuições de causalidade interna e os diferentes domínios da auto-estima. Uma segunda tendência, verificada, de igual modo nos dois níveis de escolaridade, diz respeito aos padrões de associação distintos das atribuições de causalidade interna (associadas ao sucesso e associadas ao fracasso) com as outras variáveis. Estas diferenças são especialmente evidentes para as correlações com a auto-estima. Com efeito, as atribuições de causalidade interna associada ao sucesso registaram correlações positivas com a auto-estima, embora de baixa magnitude; por seu turno, as atribuições de causalidade interna associadas ao fracasso registaram correlações negativas importantes com os diversos domínios de auto-estima, com especial destaque para a auto-estima familiar.

Um terceiro aspecto a sublinhar diz respeito às relações distintas da orientação para o presente e da visão negativa do futuro com as outras dimensões, sobretudo com a auto-estima. De facto, apesar destas duas dimensões temporais apresentarem entre si uma correlação elevada, os graus de associação estabelecidos com os diversos domínios da auto-estima variaram consideravelmente, entre a orientação para o presente e a auto-estima as correlações foram praticamente irrelevantes, já as correlações entre a visão negativa do futuro e os diversos domínios de auto-estima foram todas de valor negativo e consideradas significativas.

### 10.1.2 – Correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira, a auto-estima e as atitudes de carreira

#### a) Conjunto total de participantes

O Quadro 10.4 apresenta as correlações observadas entre os três tipos de variáveis e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira, para o conjunto total de participantes.

QUADRO 10.4 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE ESCALAS E SUBESCALAS DO CDI E OUTRAS VARIÁVEIS (CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES)

MATRIZ DE CORRELAÇÕES – GRUPO TOTAL (N=620)						
	ESCALAS E SUBESCALAS CDI					
	A1	A2	A	B1	B2	B
Orientação Futuro	.45	.37	.48	.13	.30	.27
Orientação Presente	-.28	-.15	-.26	-.12	-.14	-.16
Orientação Passado	-.01	-.05	-.03	.12	.06	.10
Visão Negativa Futuro	-.16	-.09	-.15	-.11	-.08	-.11
Interno Sucesso	.19	.08	.16	-.17	.14	.18
Interno Fracasso	-.05	-.05	-.05	-.06	-.06	-.07
Tomada Decisão Interno	.28	.21	.29	.19	.23	.26
Externo Sucesso	-.07	-.03	-.06	-.01	.03	.01
Externo Fracasso	-.06	-.08	-.08	-.07	.01	-.03
Tomada Decisão Externo	-.06	-.02	-.05	-.05	.06	.01
Auto Estima Familiar	.03	.13	.09	.15	.13	.17
Auto Estima Social	.19	.18	.22	.08	.19	.16
Auto Estima Escolar	.16	.13	.17	.13	.21	.21
Auto Estima Geral	.20	.26	.26	-.03	.18	.10

Nota: A negrito correlações significativas superiores a 0.20

Os resultados da escala de planeamento, A, relacionaram-se de forma positiva e significativa com os resultados de orientação para o futuro ( $r=.48$ ), atribuições internas associadas ao sucesso ( $r=.16$ ), tomada de decisão de tipo interno ( $r=.29$ ), e ainda com os domínios de auto-estima, sobretudo com os domínios social ( $r=.22$ ) e geral ( $r=.26$ ). Destaca-se, ainda, a correlação negativa significativa verificada com os resultados de orientação para o presente ( $r=-.26$ ). Ao nível das subescalas A1 e A2, as correlações foram no mesmo sentido, não se registando divergências em relação ao resultado total da escala.

As atitudes de exploração, escala B, registaram correlações positivas com a orientação para o futuro ( $r=.27$ ), com as atribuições internas associadas ao sucesso ( $r=.18$ ), com a tomada de decisão de tipo interno ( $r=.26$ ), e com os diversos domínios da auto-estima, destacando-se, o valor da correlação com a subescala de auto-estima escolar ( $r=.21$ ). A análise por subescalas mostra para a subescala B2 valores de correlação significativos com a orientação para o futuro, com a tomada de decisão de tipo interno e com a auto-estima. Em contrapartida, as correlações obtidas entre a subescala B1 e os outros domínios foram baixos e sem relevância estatística.

Em termos gerais, estes resultados confirmam os dados obtidos noutros estudos sobre as relações entre as atitudes de carreira e as variáveis em estudo. Por exemplo, na investigação conduzida por Savickas, Silling & Schwartz (1984) sobre as relações entre as atitudes de carreira e a perspectiva temporal de futuro, os resultados indicaram associações positivas e importantes entre estas duas dimensões. De igual modo, no estudo sobre as atribuições para a carreira e a maturidade vocacional, Powell & Luzzo (1998) referem correlações entre estas duas dimensões, que embora de baixa magnitude, foram consideradas significativas. Os estudos realizados sobre a auto-estima e a maturidade na carreira, indicam, em geral, correlações igualmente positivas mas de baixa magnitude, entre as atitudes de carreira e os diversos domínios da auto-estima (Janeiro, 1997; Jones, Hansen e Putnam, 1976).

**b) Análise por grupos de participantes**

Os Quadros 10.5 e 10.6 apresentam as correlações obtidas entre os três tipos de variáveis e as atitudes de carreira para cada um dos subgrupos de participantes considerados no estudo.

No 9º ano (Quadro 10.5), apesar dos padrões de associação entre as dimensões temporais e o planeamento de carreira serem semelhantes, a comparação dos resultados dos rapazes e das raparigas mostra algumas diferenças nos graus das relações estabelecidas. Com efeito, no grupo feminino as correlações entre a orientação para o futuro e o planeamento foram consideradas muito elevadas ( $r=.61$ ), já no grupo masculino, apesar de importantes, estas foram consideravelmente mais baixas ( $r=.35$ ). Para o grupo masculino o planeamento de carreira surgiu como relativamente independente em relação à orientação para o presente ( $r=-.16$ ) e visão negativa do futuro ( $r=-.02$ ), no entanto, para o grupo feminino as correlações negativas observadas entre estas variáveis foram consideradas significativas ( $r=-.32$  para a orientação para o presente e  $r=-.23$  para a visão negativa do futuro). No 12º ano (Quadro 10.6), os padrões de associação entre as escalas temporais e o planeamento de carreira foram idênticos nos rapazes e nas raparigas.

A comparação entre níveis de escolaridade das correlações entre o planeamento de carreira e as dimensões atribucionais indica o grupo masculino do 12º ano como o que apresenta as correlações mais importantes entre o planeamento e as atribuições internas relacionadas com o sucesso ( $r=.26$ ), em contrapartida, o grupo masculino do 9º ano registou a correlação mais baixa ( $r=.09$ ) entre estes dois tipos de variáveis. As relações com a tomada de decisão de tipo interno foram todas consideradas significativas, oscilando entre  $r=.31$  no grupo masculino do 12º ano e  $r=.23$  no grupo feminino do 12º ano. As correlações entre a escala de planeamento e as dimensões atribucionais de causalidade externa foram, na generalidade, sem relevância estatística em todos os grupos da amostra.

Da análise das relações entre o planeamento da carreira e os domínios de auto-estima, verifica-se que a relação mais forte, nos dois níveis de escolaridade, ocorreu com a auto-estima geral, no entanto, o grau desta associação variou consideravelmente, registando-se o valor mais elevado no grupo feminino do 9º ano ( $r=.32$ ) e o mais baixo no grupo masculino do 9º ano ( $r=.17$ ).

Atendendo às relações estabelecidas entre as dimensões temporais e a exploração da carreira, constata-se algumas diferenças entre os dois níveis de escolaridade. Com efeito, a orientação para o futuro apresentou correlações significativamente mais elevadas com a exploração da carreira nos grupos do 9º ano ( $r=.27$  no grupo masculino e  $r=.41$  no grupo feminino), em relação aos grupos do 12º ano ( $r=.11$  no grupo masculino e  $r=.15$  no grupo feminino).

As relações entre a exploração da carreira e as atribuições de carreira foram, em geral, de baixa magnitude, com excepção das ocorridas no grupo feminino do 9º ano consideradas significativas, tanto para as relações com as atribuições de tipo interno relacionado com o sucesso ( $r=.27$ ) como para a tomada de decisão de tipo interno ( $r=.31$ ).

Entre a exploração da carreira e os domínios de auto-estima, as correlações observadas foram em todos os grupos de participantes de sentido positivo. No entanto, as relações mais elevadas variaram nos dois géneros: nos grupos masculinos a exploração da carreira registou correlações mais elevadas com a auto-estima escolar ( $r=.25$  no 9º ano e  $r=.24$  no 12º ano), em contrapartida, nos grupos femininos as relações mais elevadas estabeleceram-se com a auto-estima familiar ( $r=.16$  no 9º ano e  $r=.22$  no 12º ano).

QUADRO 10.5 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE ESCALAS DO *CDI* E OUTRAS VARIÁVEIS (9º ANO)

	GRUPO MASCULINO (N=166)						GRUPO FEMININO (N=154)					
	A1	A2	A	B1	B2	B	A1	A2	A	B1	B2	B
Orientação Futuro	.27	.35	.35	.12	.32	.27	.61	.46	.61	.22	.44	.41
Orientação Presente	-.16	-.10	-.16	-.07	-.06	-.08	-.29	-.27	-.32	-.15	-.22	-.23
Orientação Passado	-.08	-.11	-.11	.15	.11	.16	-.02	-.02	-.02	.13	.10	.14
Visão Negativa Futuro	-.01	-.03	-.02	-.01	.02	.01	-.20	-.19	-.23	-.23	-.04	-.15
Interno Sucesso	.06	-.09	.09	.14	-.08	.13	-.21	.07	.17	-.16	-.26	.27
Interno Fracasso	.01	-.04	-.02	.02	-.10	-.05	-.13	-.17	-.17	-.08	-.06	-.08
Tomada D Interno	.21	.28	.28	.13	.17	.18	.25	.17	.25	.20	.31	.31
Externo Sucesso	.09	.08	.10	.16	.15	.19	-.03	-.04	-.04	-.02	.09	.05
Externo Fracasso	-.01	-.10	-.06	-.05	.06	.01	-.01	-.07	-.04	-.04	.08	.03
Tomada D Externo	.12	.05	.10	.04	.11	.10	-.08	-.03	-.06	-.14	.03	-.05
Auto Estima Familiar	-.04	.10	.03	.07	.16	.15	.00	.21	.10	-.18	.09	.16
Auto Estima Social	.09	.20	.16	-.04	.28	.16	.21	.16	.22	.07	.15	.14
Auto Estima Escolar	.14	.13	.15	.12	.27	.25	.13	.13	.15	-.09	.12	.13
Auto Estima Geral	.10	.20	.17	-.05	.14	.06	.26	.31	.32	.04	.16	.13

Nota: A negrito correlações significativas superiores a 0.20

QUADRO 10.6 – MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE ESCALAS DO *CDI* E OUTRAS VARIÁVEIS (12º ANO)

	GRUPO MASCULINO (N=112)						GRUPO FEMININO (N=188)					
	A1	A2	A	B1	B2	B	A1	A2	A	B1	B2	B
Orientação Futuro	.49	.31	.48	.10	.08	.11	.43	.36	.48	-.06	.27	.15
Orientação Presente	-.28	-.10	-.24	.01	-.04	-.02	-.19	-.11	-.19	.07	-.09	-.03
Orientação Passado	-.02	-.01	-.02	.08	-.05	.02	.07	-.01	.04	.12	.04	.09
Visão Negativa Futuro	-.15	-.06	-.13	-.07	-.07	-.08	-.18	-.13	-.19	.08	-.14	-.05
Interno Sucesso	.26	.16	.26	.24	.12	.21	.22	.03	.17	.09	.09	.11
Interno Fracasso	.10	.11	.12	.04	.06	.05	.02	-.07	-.02	-.02	-.05	-.02
Tomada D Interno	.29	.23	.31	.18	.15	.19	.20	.17	.23	.04	.18	.14
Externo Sucesso	-.09	-.07	-.10	.14	.10	.14	-.03	-.08	-.07	.02	-.03	-.01
Externo Fracasso	.00	-.02	-.01	-.11	.00	-.06	-.04	-.10	-.08	.14	.03	.09
Tomada D Externo	-.18	-.19	-.22	-.04	.07	.02	-.11	-.11	-.13	.08	.01	.04
Auto Estima Familiar	-.07	-.02	-.06	.20	-.09	.06	.11	.17	.17	.13	.23	.22
Auto Estima Social	.16	.17	.20	.05	.04	.05	.13	.10	.14	.09	.08	.10
Auto Estima Escolar	.23	.08	.19	.21	.20	.24	.16	.17	.20	.07	.24	.19
Auto Estima Geral	.29	.15	.27	.03	.07	.06	.18	.27	.26	-.06	.24	.13

Nota: A negrito correlações significativas superiores a 0.20

10.2 – Análise em componentes principais

A análise em componentes principais aplicada ao conjunto de todas as variáveis e para o conjunto total de participantes permitiu a extracção de cinco componentes principais com valores próprios superiores a 1.00. O Quadro 10.7 apresenta as saturações de cada variável nas cinco componentes principais, antes e após rotação *varimax* dos eixos.

QUADRO 10.7 – ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – GRUPO TOTAL (N=620)											
	MATRIZ SEM ROTAÇÃO						MATRIZ APÓS ROTAÇÃO				
	FACTORES					h <sup>2</sup>	FACTORES				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Orientação Futuro	.73	-.31	-.19	.22	.16	.74	.38	-.07	.29	.33	-.64
Orientação Presente	-.57	-.01	.40	-.37	-.11	.63	-.12	.25	.01	-.23	.70
Orientação Passado	-.17	-.47	.01	-.34	-.44	.56	.42	.12	-.13	.29	.52
Visão Negativa Futuro	-.66	-.12	.18	.13	-.20	.55	-.28	.41	-.32	.06	.44
Interno Sucesso	.27	-.57	-.35	-.41	.07	.70	.83	.04	.00	.03	-.07
Interno Fracasso	-.34	-.39	-.35	.01	.38	.53	.31	.45	-.37	-.26	-.17
Tomada Decisão Interno	.52	-.44	-.18	-.29	-.04	.59	.68	-.11	.22	.22	-.14
Externo Sucesso	-.34	-.64	.24	-.13	.18	.63	.29	.69	.05	-.03	.25
Externo Fracasso	-.44	-.48	.23	.23	.26	.60	-.04	.77	-.07	-.01	.05
Tomada Decisão Externo	-.51	-.38	.35	.32	.05	.62	-.23	.72	-.08	.12	.19
Auto Estima Familiar	.47	.17	.40	-.23	-.16	.50	-.00	-.34	.59	.13	.14
Auto Estima Social	.41	-.19	.54	-.12	.14	.53	.10	.12	.70	.10	.01
Auto Estima Escolar	.56	-.08	.32	-.04	.16	.44	.11	-.06	.61	.11	-.21
Auto Estima Geral	.63	.09	.47	-.04	.28	.70	-.02	-.11	.79	-.02	-.25
A	.51	-.34	-.00	.49	-.19	.65	.08	.06	.16	.66	-.42
B	.38	-.39	.09	.27	-.55	.68	.14	-.02	.12	.81	.00
Valores Próprios	3.85	2.13	1.52	1.12	1.02	9.06	1.84	2.19	2.28	1.50	1.82
%Variância Total	.24	.13	.09	.07	.06	.61	.11	.14	.14	.09	.11

Nota: A negrito saturações superiores a 0.50

A matriz não rodada identificou uma primeira componente principal explicativa de 24% da variância total dos resultados e definida por dois conjuntos de variáveis com sentidos opostos. O primeiro conjunto associou positivamente variáveis dos quatro tipos de dimensões, evidenciando as relações importantes entre a orientação para o futuro, a tomada de decisão de tipo interno, a auto-estima, o planeamento e a exploração da carreira. O segundo conjunto de variáveis definiu o pólo negativo deste factor e

associou a orientação para o presente, a visão negativa do futuro, as atribuições internas relacionadas com o fracasso, e ainda as atribuições de tipo externo.

Já a matriz após rotação *varimax* dos eixos diferenciou claramente as diversas ordens de variáveis. A primeira componente, explicativa de 11 % da variabilidade dos resultados, foi definida pelas variáveis atribucionais de causalidade interna relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão; ambas com saturações na componente superiores a 0.50. A segunda componente principal, explicativa de 14 % da variabilidade dos resultados, associou as variáveis atribucionais de causalidade externa. A terceira componente surgiu relacionada com a auto-estima, apresentando com saturações superiores a 0.50 os quatro domínios da auto-estima. A quarta componente principal foi definida pelas escalas de planeamento (A) e de exploração (B) do CDI, com saturações superiores a 0.50. Finalmente, a quinta componente associou as subescalas do Inventário de Perspectiva Temporal, diferenciando as quatro subescalas em dois pólos, um deles composto pela subescala de orientação para o futuro com uma saturação negativa (-.64) e o outro pelas subescalas de orientação para o presente, visão negativa do futuro e orientação para o passado, com saturações positivas (.70, .52 e .44, respectivamente).

Dos resultados obtidos com a análise em componentes principais emergem dois aspectos relevantes. Um primeiro aspecto refere-se aos resultados da primeira componente principal da matriz não rodada que colocou em evidência dois pólos de associação entre os diferentes tipos de variáveis. Um segundo aspecto a ressaltar é a relativa independência estrutural de cada um dos tipos de variáveis. Com efeito, a análise em componentes principais, após rotação *varimax* dos eixos, identificou cinco factores relacionados com cada um dos tipos de variáveis considerados no estudo: as dimensões temporais, o *locus* de causalidade de tipo interno, o *locus* de causalidade de tipo externo, a auto-estima e as atitudes de carreira.

**10.3 – Análise factorial hierárquica**

Para a análise da estrutura de agregação das variáveis procedeu-se, ainda, a uma análise factorial de tipo hierárquico. A análise revelou um factor secundário (geral) e cinco factores primários. O Quadro 10.8 apresenta a matriz dos factores obtidos:

QUADRO 10.8 – ANÁLISE FACTORIAL HIERÁRQUICA

ANÁLISE FACTORIAL HIERÁRQUICA – GRUPO TOTAL (N=620)						
SUBESCALAS	FACTOR SECUNDÁRIO	FACTORES PRIMÁRIOS				
	1	1	2	3	4	5
Orientação Futuro	.67	.25	.05	.11	.15	-.43
Orientação Presente	-.52	-.02	.15	.15	-.09	.54
Orientação Passado	-.10	.44	.10	-.10	.32	.48
Visão Negativa Futuro	-.50	-.19	.32	-.20	.19	-.29
Interno Sucesso	.26	.78	.08	-.06	-.03	.00
Interno Fracasso	-.21	.34	.42	-.32	-.20	-.23
Tomada Decisão Interno	.45	.60	-.03	.10	.10	-.01
Externo Sucesso	-.22	.33	.65	.11	.02	.19
Externo Fracasso	-.27	.01	.72	-.00	.05	-.02
Tomada Decisão Externo	-.32	-.18	.66	-.00	.20	.09
Auto Estima Familiar	.30	-.06	-.28	.51	.05	.23
Auto Estima Social	.31	.04	.18	.62	.02	.10
Auto Estima Escolar	.43	.04	.02	.50	-.01	-.08
Auto Estima Geral	.45	-.10	-.03	.68	-.14	-.12
A	.54	-.02	.16	.02	.52	-.25
B	.42	.07	.06	.01	.70	.12

Nota: A negrito pesos factoriais superiores a 0.40

O factor secundário definiu dois pólos de variáveis, um primeiro pólo associou com pesos factoriais positivos as variáveis orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso, tomada de decisão de tipo interno, a generalidade dos domínios de auto-estima

e ainda as atitudes de carreira (planeamento e exploração de carreira). No pólo negativo deste factor geral associaram-se as variáveis orientação para o presente, visão negativa do futuro e a generalidade das atribuições de tipo externo, de notar, ainda o peso factorial negativo da variável atribuições internas relacionadas com o fracasso.

Os resultados dos cinco factores primários isolaram cada uma das dimensões psicológicas estudadas. Os dois primeiros factores foram definidos pelas atribuições: o primeiro factor apresentou saturações superiores a .60 nas atribuições de causalidade interna relacionadas com o sucesso e na tomada de decisão de tipo interno; o segundo factor apresentou saturações superiores a .60 nas três subescalas de atribuições de causalidade externa e ainda uma saturação de .42 nas atribuições internas associadas ao fracasso. O terceiro factor foi definido pelos quatro domínios da auto-estima (com saturações variando entre .50 e .68), o quarto factor apresentou, com saturações superiores a 0.50, as atitudes de carreira e, finalmente, o quinto factor definiu em dois pólos as quatro dimensões temporais - no pólo positivo surgiram associadas a orientação para o presente, a orientação para o passado e a visão negativa do futuro e no pólo negativo deste factor a orientação para o futuro.

O Quadro 10.9 apresenta as correlações entre os cinco factores primários determinados pela análise factorial hierárquica.

QUADRO 10.9 – ANÁLISE FACTORIAL HIERÁRQUICA: MÁTRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE FACTORES OBLÍQUOS

FACTORES	FACTORES PRIMÁRIOS				
	1	2	3	4	5
1	–				
2	.02	–			
3	.24	-.31	–		
4	.35	-.08	.31	–	
5	-.22	.37	-.35	-.42	–

Como se verifica, os factores 1 e 2, definidos respectivamente pelas atribuições internas e atribuições externas apresentaram uma correlação praticamente nula, confirmando a relativa independência estrutural das duas dimensões do *locus* de causalidade. O primeiro factor, atribuições internas, relacionou-se de forma significativa com o terceiro factor, auto-estima ( $r=.24$ ), com o quarto factor de atitudes de carreira ( $r=.35$ ) e negativamente com o quinto factor definido pelo pólo da orientação para o presente das dimensões temporais ( $r=-.22$ ). Por seu turno, o segundo factor, atribuições externas relacionou-se negativamente com a auto-estima ( $r=-.31$ ) e positivamente com as dimensões temporais ( $r=.37$ ). O factor da auto-estima relacionou-se positivamente com as atitudes de carreira ( $r=.31$ ) e negativamente com as dimensões temporais ( $r=-.35$ ). Finalmente, as atitudes de carreira (factor 4) relacionaram-se negativamente com o factor das dimensões temporais ( $r=-0.42$ ).

Em síntese, a análise factorial hierárquica permitiu clarificar a estrutura de agregação entre os diferentes tipos de variáveis. Os cinco factores primários colocaram em evidência a relativa independência estrutural entre as dimensões temporais, o *locus* de causalidade de tipo interno associado ao sucesso, o *locus* de causalidade de tipo externo, a auto-estima e as atitudes de carreira. Por outro lado, o factor secundário confirmou a natureza distinta das relações entre as variáveis, identificando dois conjuntos de associações. Um primeiro conjunto, definido pelo pólo positivo, relacionou a orientação para o futuro, as atribuições internas associadas ao sucesso e a tomada de decisão de tipo interno, os diversos domínios da auto-estima e as atitudes de carreira, e um outro conjunto, definido pelo pólo negativo, agregou a orientação para o presente, a visão negativa do futuro e as atribuições externas.

#### 10.4 – Análise estrutural

No modelo sobre as bases de desenvolvimento da maturidade na carreira (Super, 1990), a perspectiva temporal, as atribuições de causalidade interna e a auto-estima são considerados determinantes psicológicos importantes para o desenvolvimento das atitudes de planeamento. Para testar os efeitos de causalidade entre estas variáveis, tal como sugerido pelo modelo teórico, procedeu-se ao estudo das suas relações com base na metodologia de equações estruturais (LISREL).

Os resultados obtidos com as análises descritas nos pontos anteriores, análise das intercorrelações, análise em componentes principais e análise factorial hierárquica (Quadros 10.1, 10.4, 10.7 e 10.8), indicam relações significativas entre os diversos tipos de variáveis, distinguindo-se dois conjuntos de variáveis, um primeiro definido pela orientação para o futuro, as atribuições internas relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão, os vários domínios da auto-estima e as atitudes de carreira, e um outro composto pela orientação para o presente, visão negativa do futuro, e atribuições externas.

Para a presente análise parte-se da hipótese de que o pólo das relações positivas evidenciado nas análises anteriores, a orientação para o futuro, as atribuições do tipo interno relacionado com o sucesso e com a tomada de decisão e os diversos domínios da auto-estima contribuem para a explicação das atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira. De notar, a exclusão neste modelo estrutural *a priori* das atribuições internas relacionadas com o fracasso que apresentaram, tanto na análise de intercorrelações como na análise em componentes principais, uma relação fraca com os outros aspectos atribucionais de tipo interno.

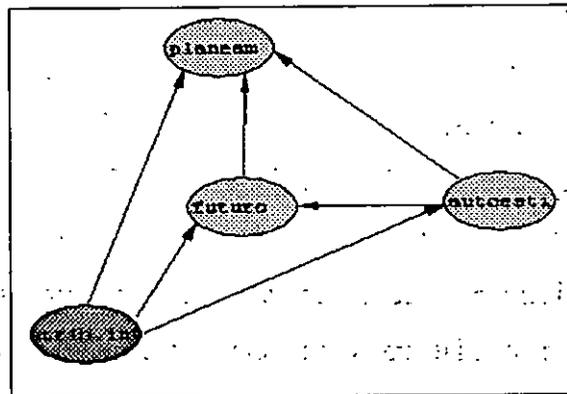
Tomando como referência o quadro teórico sobre as bases do desenvolvimento da carreira de Super (1990), assume-se que as noções de autonomia ou as crenças atribucionais de tipo interno influenciam a auto-estima pessoal e a orientação para o futuro. Em conjunto, estes três determinantes estão na base das atitudes favoráveis ao planeamento da carreira.

Em termos metodológicos, a análise estruturou-se em duas fases: numa primeira fase testaram-se os efeitos directos dos determinantes no planeamento de carreira, numa segunda fase da análise testaram-se, para além dos efeitos destes determinantes no planeamento, os seus efeitos sobre a exploração de carreira, assim como os efeitos recíprocos das duas atitudes de carreira.

#### 10.4.1 – 1º Modelo: Efeitos dos determinantes no planeamento de carreira

Como se observa na figura 10.1, o 1º Modelo prevê efeitos de duas categorias: entre os três determinantes (atribuições internas, orientação para o futuro e auto-estima) e entre os determinantes e o planeamento de carreira. Mais especificamente, prevê-se que a variável latente exógena definida pelas atribuições internas relacionadas com o sucesso e tomada de decisão (atrib. int) exerça uma influência directa nas variáveis latentes endógenas de orientação para o futuro (futuro), de auto-estima (autoesti) e de planeamento de carreira (planeam). Entre as variáveis endógenas consideram-se diversas interações possíveis: entre a auto-estima e a orientação para o futuro e entre estas e o planeamento de carreira.

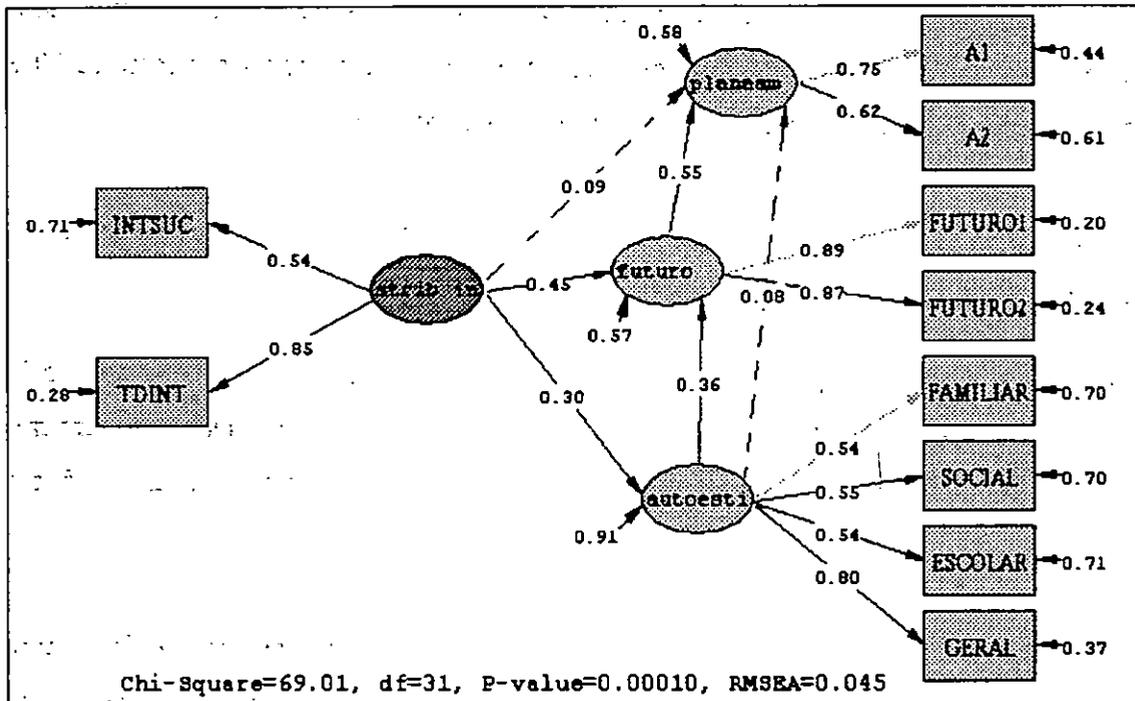
FIGURA 10.1 - 1º MODELO TESTADO



Para a explicação da variável latente exógena de atribuições internas (atrib. int) consideraram-se como variáveis manifestas os resultados das subescalas de controlo interno associado ao sucesso (INTSUC) e tomada de decisão de tipo interno (TDINT). A variável orientação para o futuro (futuro) foi decomposta em dois resultados parciais da subescala de orientação para o futuro (FUTURO1) e (FUTURO2), a variável auto-

estima (autoesti) foi determinada pelos resultados obtidos nas quatro subescalas de auto-estima, designadamente, auto-estima familiar (FAMILIAR), auto-estima social (SOCIAL), auto-estima escolar (ESCOLAR) e auto-estima geral (GERAL). O planeamento de carreira (planeam) foi determinado com base nos resultados das duas subescalas de planeamento (A1 e A2). A figura 10.2 apresenta a solução obtida para o 1º Modelo testado, considerando o conjunto dos resultados de todos os participantes.

FIGURA 10.2 – 1º MODELO: PARÂMETROS ESTANDARDIZADOS – CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES (N=620)



Nota: Setas a tracejado indicam efeitos não significativos

Tal como representado na figura 10.2, o modelo apresentou uma solução estável após 3 iterações. Os índices de ajustamento (*fit index*) indicaram um ajustamento do modelo muito bom (CFI=0.98, RMSEA=0.045, NNFI=0.98, NFI=0.98 e AGFI=0.96).

A análise dos parâmetros estandardizados mostra efeitos significativos entre os três determinantes: as atribuições internas exerceram um efeito positivo importante na orientação para o futuro (0.45), e significativo para a auto-estima (0.30), a auto-estima por sua vez apresentou um efeito, igualmente significativo, na orientação para o futuro (0.36).

Dos determinantes para o planeamento verifica-se que apenas a orientação para o futuro exerceu um efeito directo significativo e importante no planeamento de carreira (0.55), já os efeitos directos da auto-estima e das atribuições internas no planeamento de carreira foram considerados como não significativos (0.09 e 0.08, respectivamente).

A análise dos erros estruturais indica que o planeamento apresentou, nesta solução, cerca de 40 % da sua variância explicada pelos efeitos directos da orientação para o futuro e indirectos das atribuições internas e da auto-estima. A variância da orientação para o futuro foi explicada em cerca de 43% pelos efeitos das variáveis atribuições internas e auto-estima. Em contrapartida, a auto-estima apresentou apenas cerca de 10% da sua variância explicada pelo efeito das atribuições internas.

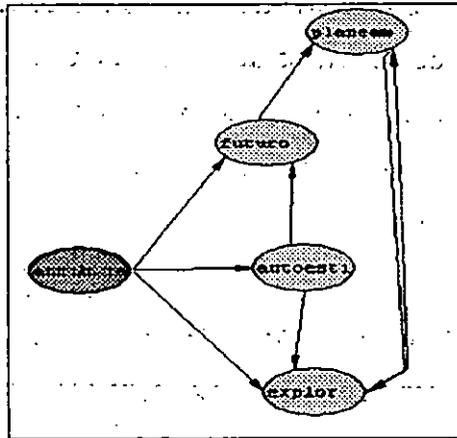
#### **10.4.2 – 2º Modelo: Efeitos dos determinantes nas atitudes de carreira e entre as atitudes de carreira**

No 2º Modelo testado, para além das duas categorias de interacções analisadas no 1º Modelo (entre determinantes e entre os determinantes e o planeamento de carreira) testaram-se os efeitos dos determinantes na exploração de carreira e ainda os efeitos recíprocos entre as duas atitudes de carreira.

Este 2º Modelo conta, assim, com mais uma variável endógena, a exploração da carreira (explor) composta pelas variáveis manifestas B1 e B2, correspondendo aos resultados das respectivas subescalas do CDI. A figura 10.3 apresenta o modelo conceptual proposto.

De notar, a eliminação no modelo à priori das interacções das atribuições internas e da auto-estima para o planeamento de carreira que se revelaram não significativas no modelo anterior. Em contrapartida, prevêem-se efeitos directos destas variáveis para a exploração de carreira.

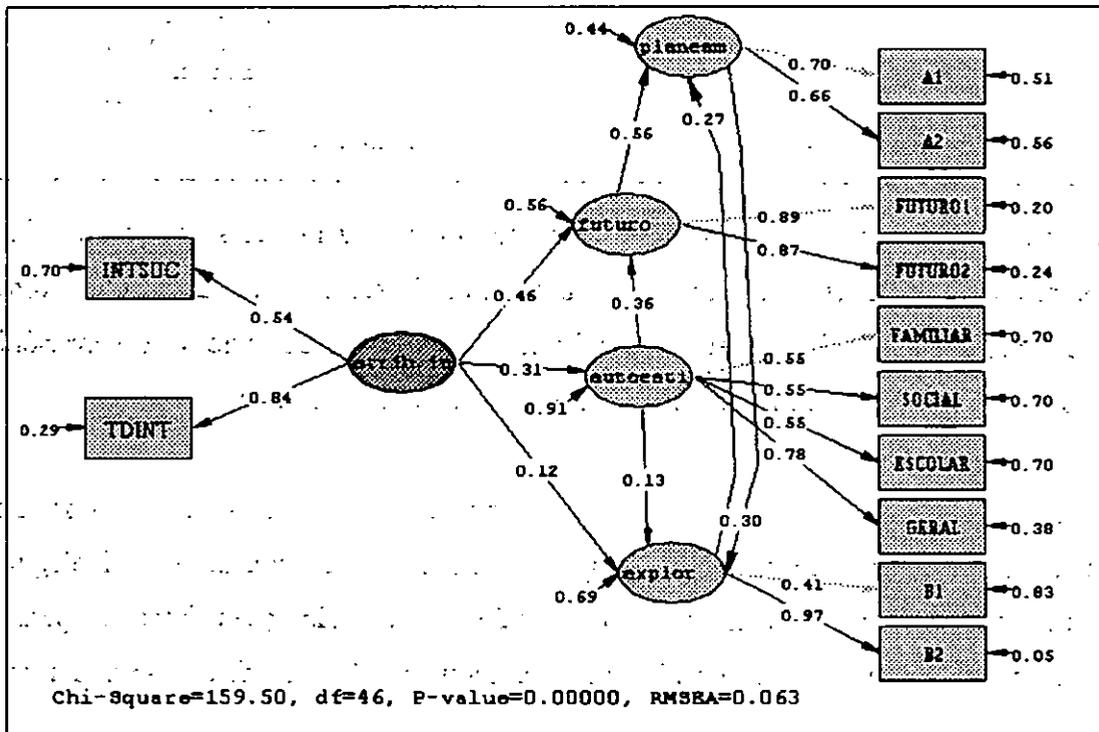
FIGURA 10.3 – 2º MODELO TESTADO



a) 2º Modelo: Estimação para o conjunto total de participantes

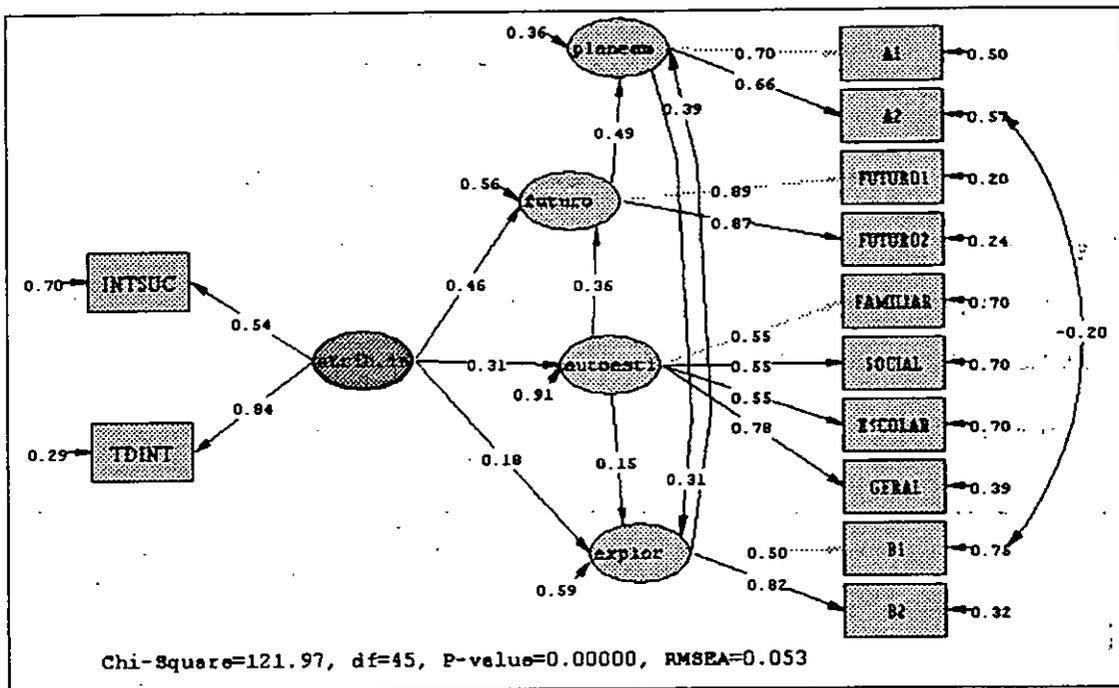
Tal como representado na figura 10.3 o 2º Modelo apresentou uma solução após 13 iterações. A figura 10.4 apresenta os parâmetros estandardizados obtidos para o conjunto total de participantes.

FIGURA 10.4 – 2º MODELO: PARÂMETROS ESTANDARDIZADOS – CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES (N=620)



Em relação ao 1º Modelo, os índices de ajustamento foram menos bons, no entanto ainda considerados adequados. A matriz de resíduos estandardizados (Anexo C1.1 – 2º Modelo (conjunto total de participantes): 1ª Solução – Matriz de resíduos estandardizados) apresentou alguns resíduos com valores acima de |2.58|. De modo a melhorar o modelo permitiram-se correlações entre os erros de medida de A2 e B1. A figura 10.5 apresenta a solução obtida após 6 iterações.

FIGURA 10.5 – 2º MODELO (COM CORRELAÇÕES ENTRE RESÍDUOS): PARÂMETROS ESTANDARDIZADOS – CONJUNTO TOTAL DE PARTICIPANTES (N=620)



Os índices de ajustamento, após a redefinição foram considerados adequados. Com efeito, tanto os índices de ajustamentos absolutos (GFI=0.97 e RMSEA=0.053), como os índices incrementais (NFI=0.96, NNFI=0.96), ou, ainda, os índices de parcimónia (AGFI=0.94 e PGFI=0.56) situaram-se em níveis considerados bons.

A análise dos parâmetros estandardizados mostra efeitos significativos e importantes entre as diversas categorias de variáveis. Entre os determinantes psicológicos verificaram-se efeitos positivos e significativos das atribuições internas para a orientação temporal de futuro (0.46) e para a auto-estima (0.31), e da auto-estima para a orientação de futuro (0.36).

Entre os determinantes e as atitudes de carreira, as relações causais foram de natureza diversificada. A orientação para o futuro foi o único determinante a exercer um efeito directo significativo no planeamento de carreira (0.49), no entanto, a observação das matrizes dos efeitos totais [Anexo C1.2 - Efeitos totais e indirectos: Quadro a)] indica efeitos indirectos significativos das atribuições internas (0.42).

Nesta solução, a exploração de carreira é apresentada como sofrendo a influência directa das atribuições internas e da auto-estima (0.18 e 0.15, respectivamente), valores que embora significativos são de baixa magnitude, no entanto assumem alguma relevância quando combinados com os efeitos indirectos [Anexo C1.2 - Efeitos totais e indirectos: Quadros a) e c)]. De facto, os efeitos totais estandardizados das atribuições internas na exploração de carreira foram de 0.35 e os efeitos totais da auto-estima na exploração foram de 0.23.

No terceiro nível de efeitos testado, referente às relações entre as atitudes de carreira, os resultados indicaram relações de reciprocidade significativas entre o planeamento e a exploração: o planeamento parece exercer uma influência positiva na exploração de carreira (0.31), mas a exploração de carreira, exerce também um efeito significativo importante no planeamento (0.39).

A análise dos erros estruturais evidenciou o planeamento da carreira como a variável com o menor erro estrutural (0.36) e, em consequência, com a maior percentagem de variância explicada (64%) pelo efeito conjunto das outras variáveis do modelo. Em contrapartida, a auto-estima apresentou o maior erro estrutural (0.91), indicando que apenas cerca de 10% da sua variância é explicada pelas atribuições internas.



se compara este modelo com o modelo nulo  $NFI=0.95$ ;  $NNFI=0.97$  e os índices de parcimónia indicam um modelo parcimonioso  $AGFI=0.93$  e  $PGFI=0.58$ .

A análise dos parâmetros estandardizados mostrou um primeiro conjunto de efeitos significativos definidos pela interacção dos determinantes psicológicos, atribuições internas, orientação para o futuro e auto-estima. Os efeitos das atribuições internas foram, de facto, considerados significativos, tanto em relação à orientação para o futuro (0.46), como em relação à auto-estima (0.23).

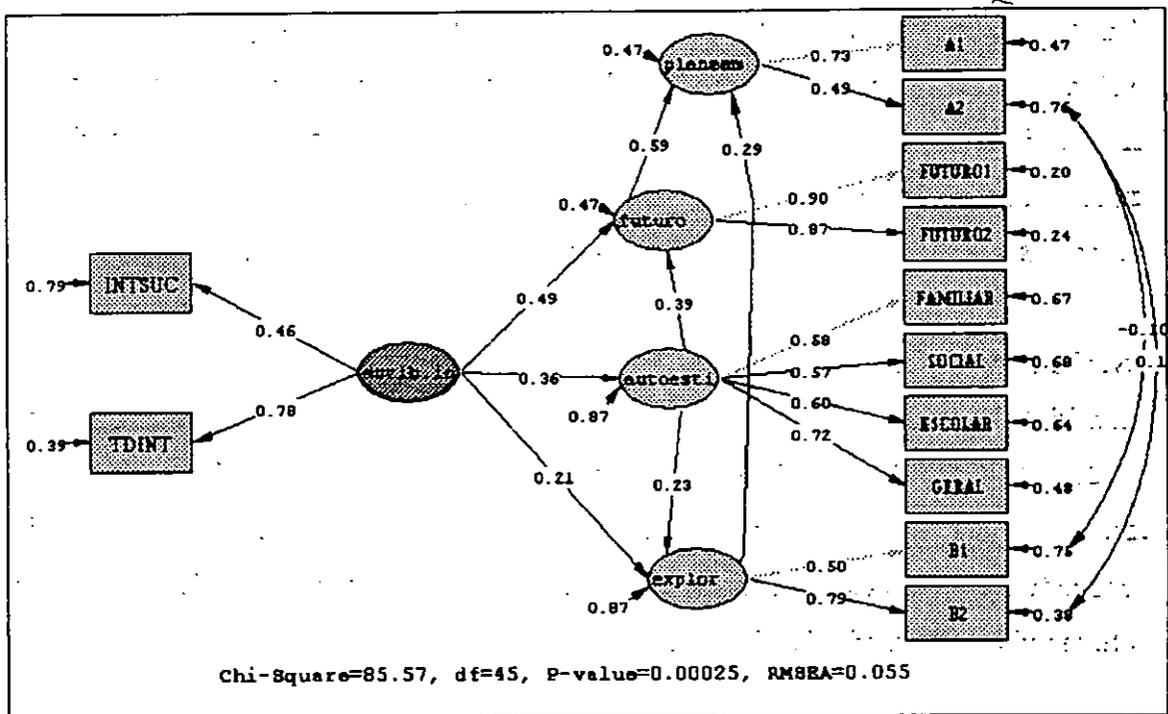
Tal como observado no conjunto total de participantes, os efeitos da orientação para o futuro no planeamento foram considerados importantes (0.62), já os efeitos directos da auto-estima e das atribuições internas foram considerados sem significado estatístico. A análise da matriz de efeitos totais revelou, contudo, efeitos indirectos significativos, tanto das atribuições (0.33) como da auto-estima (0.20) no planeamento de carreira.

Nenhum dos efeitos directos dos determinantes para a exploração da carreira foi considerado significativo. A análise da matriz dos efeitos totais das variáveis [Anexo C.2.3 - 9º ano: 2ª Solução - Efeitos totais (directos e indirectos): Quadros a) e c)] mostrou, porém, efeitos indirectos importantes das atribuições internas, com um efeito conjunto de 0.33, dos quais 0.12 são directos, e da orientação para o futuro, com um efeito indirecto estandardizado de 0.40.

Entre as atitudes de carreira foi considerado como significativo e importante o efeito do planeamento para a exploração da carreira (0.65). No entanto, e em contraste com o verificado para a amostra global, o efeito da exploração para o planeamento não foi considerado como relevante em termos estatísticos. De acordo com estes resultados, no grupo do 9º ano as interacções entre as atitudes de carreira realizam-se sobretudo num dos sentidos, o planeamento é considerado como um importante determinante da exploração da carreira, todavia, o efeito recíproco da exploração para o planeamento não parece ser tão relevante.

No 12º ano, a 1ª solução (Anexos C.3 – Modelos estruturais para o 12º ano: Figura C.3.1 - 1ª Solução: Parâmetros estandardizados) apresentou índices de ajustamento considerados adequados, porém, a introdução de algumas redefinições, nomeadamente a permissão de correlação entre os erros de medida A2 e B1 e A2 e B2 (Anexo C.3.2 – 1ª Solução: Resíduos estandardizados), e a eliminação de *paths* não significativos possibilitou melhorar os índices de ajustamento para um nível considerado bom (RMSEA=0.55, GFI=0.95; NFI=0.94, NNFI=0.96, e AGFI=0.92, PGFI=0.55). A Figura 10.7 apresenta a nova solução obtida após 5 iterações.

FIGURA 10.7 – 2º MODELO: PARÂMETROS ESTANDARDIZADOS – 12º ANO (N=300)



A solução obtida para os dados do 12º ano apresenta o núcleo constituído pelos três determinantes como sustentando efeitos significativos e importantes entre si: as atribuições internas exercem um efeito significativo na auto-estima (0.36) e na orientação temporal de futuro (0.49); a auto-estima, por sua vez, exerce uma influência directa significativa na orientação para o futuro (0.39).

Dos três determinantes considerados, apenas a orientação para o futuro apresentou um efeito considerado significativo e importante em relação ao planeamento (0.59). Apesar da auto-estima e das atribuições internas não exercerem efeitos directos significativos

no planeamento de carreira; os efeitos indirectos, via orientação para o futuro, tanto das atribuições internas (0.46) como da auto-estima (0.30) foram considerados significativos (Anexo C.3.3 - 2ª Solução: Efeitos totais e indirectos).

Para a explicação da exploração de carreira foram considerados significativos os efeitos totais das atribuições internas (0.29), dos quais 0.21 directos e 0.08 indirectos [Anexo C.3.3 - 2ª Solução: Efeitos totais (directos e indirectos): Quadros a) e c)], assim como os efeitos directos da auto-estima (0.23).

Entre atitudes de carreira foi considerada como significativa a relação causal da exploração para o planeamento (0.29), indicando que no 12º ano a exploração tem um efeito directo significativo no planeamento de carreira. Já o efeito directo do planeamento na exploração de carreira não foi considerado significativo.

Em síntese, a comparação entre as soluções obtidas nos dois níveis de escolaridade revela tendências comuns mas, também algumas diferenças. Das tendências comuns, destacam-se os efeitos idênticos verificados no núcleo dos determinantes psicológicos. De facto, os efeitos entre as atribuições internas relacionadas com o sucesso, a auto-estima e a orientação para o futuro foram considerados significativos e importantes quer para o conjunto total de participantes quer em cada um dos dois níveis de escolaridade.

De igual modo, nos dois níveis de escolaridade, a orientação para o futuro foi considerada como um determinante importante para o planeamento de carreira, confirmando a hipótese de relação causal sugerida no modelo teórico de Super (1990).

Em contrapartida, e ao contrário do esperado, os efeitos directos das atribuições internas e da auto-estima no planeamento não foram considerados significativos. Com efeito, tanto no 9º ano como no 12º ano, a influência das atribuições internas e da auto-estima reflectiram-se sobretudo na orientação para o futuro que por sua vez se assumiu como o único determinante a exercer um efeito significativo e importante no planeamento de carreira.

Apesar destas tendências comuns, os resultados mostraram, também algumas diferenças entre os dois níveis de escolaridade. Uma primeira diferença a sublinhar refere-se aos efeitos da auto-estima nas atitudes de carreira. No 12º ano a auto-estima exerce um efeito indirecto significativo no planeamento de carreira e um efeito directo significativo na exploração da exploração de carreira; no 9º ano, em contrapartida, esta dimensão parece exercer um efeito consideravelmente menor nas atitudes de carreira.

Uma segunda diferença a assinalar refere-se às soluções distintas dos efeitos entre o planeamento e a exploração de carreira obtidas nos dois níveis de escolaridade. No 9º ano, o planeamento foi considerado como um determinante da exploração de carreira, apresentando um coeficiente significativo e importante. Já no 12º ano, esta relação não foi considerada como significativa, verificando-se, em contrapartida, uma relação significativa de sentido contrário, da exploração para o planeamento. Tomando em consideração o sentido predominante dos efeitos recíprocos das atitudes de carreira, os resultados sugerem uma diferença desenvolvimentista importante entre os dois níveis de escolaridade: no 9º ano a exploração de carreira parece ser determinada, sobretudo, pelo estabelecimento de objectivos e pelo planeamento de carreira, ou seja antes de se interessar pela procura de informação o jovem estabelece os objectivos e planos de carreira, em contraste, no 12º ano o planeamento de carreira é influenciado pela exploração, ou seja os jovens baseiam os seus planos de carreira nos seus objectivos para o futuro, mas também, na exploração de carreira já efectuada.

## CAPÍTULO 11

### ANÁLISE DE *CLUSTERS*

O segundo objectivo traçado na *Introdução* refere-se à exploração dos padrões de associação das variáveis em grupos de casos. A metodologia escolhida para esta análise foi a análise de *clusters* designada por «*K-means*» anteriormente descrita (cf. capítulo 7). Como esta metodologia se baseia na utilização de médias e, dadas as diferenças significativas observadas entre os resultados médios dos dois níveis de escolaridade, sobretudo nas atitudes de carreira, optou-se por analisar separadamente os resultados dos participantes dos 9º e 12º anos.

Para a determinação do número de *clusters* a reter consideraram-se quatro alternativas, variando estas entre as soluções de três *clusters* a seis *clusters*. A exploração dos vários cenários mostrou as alternativas de quatro e de seis *clusters* como as mais relevantes em termos teóricos. A escolha recaiu, no entanto, na solução de quatro *clusters* por ser a solução mais estável e parcimoniosa. Tal como referido anteriormente (cf. capítulo 7), uma das dificuldades associadas à utilização desta técnica refere-se à possível influência da escolha dos casos «âncora» na solução final. Deste modo, é aconselhado (Afifi & Clark, 1996) avaliar se a solução obtida é influenciada pelos casos «âncora», verificando a estabilidade da solução com diferentes subamostras. Os vários testes efectuados mostraram que, tanto para o 9º ano como para o 12º ano, a solução de quatro *clusters* era estável, apresentando soluções equivalentes em diferentes subgrupos desses anos de escolaridade.

### 11.1 – Caracterização dos *clusters*

A caracterização geral dos *clusters* obtidos para o 9º ano (Quadro 11.1) mostra uma distribuição equilibrada de casos pelos quatro grupos definidos. Os agrupamentos de maior dimensão são o segundo e o quarto *cluster* que agregam, respectivamente, 80 e 88 casos. O *cluster* um e o *cluster* três agrupam o mesmo número de casos, 76, representando cada um deles cerca de 24 % da amostra.

QUADRO 11.1 – COMPOSIÇÃO GERAL DOS CLUSTERS – 9º ANO

COMPOSIÇÃO DOS CLUSTERS – 9º ANO						
Clusters	Total de Casos	Porcentagem	Masculino		Feminino	
			n	%	n	%
1	76	23,7%	43	56,6%	33	43,4%
2	80	25,0%	40	50,0%	40	50,0%
3	76	23,7%	48	63,2%	28	36,8%
4	88	27,6%	35	39,8%	53	60,2%
Total	320		166		154	

Atendendo à variável género verificam-se algumas diferenças na composição dos *clusters*. Dois dos grupos, o 1º e o 2º, são constituídos sensivelmente pela mesma proporção de rapazes e de raparigas, em contrapartida, os outros dois *clusters* apresentam dominância de um dos géneros: o 3º *cluster* é um agrupamento predominantemente masculino com mais de 60% de rapazes na sua composição, enquanto o 4º *cluster* apresenta uma maioria de casos do género feminino, cerca de 60% do total de casos deste agrupamento.

No 12º ano a distribuição dos casos pelos *clusters* foi menos equilibrada, observando-se uma assimetria acentuada na composição dos agrupamentos. O 1º *cluster* é o agrupamento de maior dimensão, reunindo um total de 107 casos, cerca de 36% do total dos participantes do 12º ano. Em contrapartida, o 2º *cluster* é o agrupamento de menor dimensão, com apenas 42 casos e representando 14% da amostra deste nível de escolaridade. Por seu turno, os *clusters* 3 e 4 repartem de forma relativamente equitativa (respectivamente, 76 e 75) os restantes 50% de casos do 12º ano (Quadro 11.2).

QUADRO 11.2 – COMPOSIÇÃO GERAL DOS CLUSTERS (12º ANO)

COMPOSIÇÃO DOS CLUSTERS – 12º ANO						
Clusters	Total de Casos	Percentagem	Masculino		Feminino	
			n	%	n	%
1	107	35.7%	25	23.4%	82	76.6%
2	42	14.0%	21	50.0%	21	50.0%
3	76	25.3%	41	54.0%	35	46.0%
4	75	25.0%	25	33.3%	50	66.7%
Total	300		112		188	

A análise da composição dos *clusters* quanto ao género mostra os *clusters* 1 e 4 como grupos predominantemente femininos com uma proporção de raparigas superior a 65%. O *cluster* 2 apresenta uma distribuição equilibrada, com 50% de casos de cada um dos géneros, e o *cluster* 3 apresenta uma ligeira maioria de rapazes (54% contra 46% de raparigas).

Tomando em consideração as classificações escolares, a análise da composição dos *clusters* mostra situações distintas em cada um dos dois níveis de escolaridade. No 9º ano (Quadro 11.3), as classificações médias de cada *cluster* são praticamente equivalentes, registando-se apenas uma percentagem ligeiramente superior de casos com médias escolares mais elevadas no quarto *cluster*.

QUADRO 11.3 – CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES POR CLUSTER – 9º ANO

CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES									
CLUSTERS	[1.5 – 2.5]		[3.0]		[3.5 – 4.0]		[4.5 – 5]		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1	22	29.0%	25	32.8%	22	29.0%	7	9.2%	76
2	31	38.7%	15	18.7%	29	36.3%	5	6.3%	80
3	27	35.6%	19	25.0%	28	36.8%	2	2.6%	76
4	23	26.7%	18	20.9%	34	39.6%	11	12.8%	86
<b>Total</b>	103		77		113		25		318

No 12º ano (Quadro 11.4), em contrapartida, registaram-se algumas diferenças importantes:

QUADRO 11.4 – CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES POR CLUSTER – 12º ANO

Classificações Escolares									
Cluster	10-12		13		14-15		16-20		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1	16	15.1%	14	13.1%	38	35.9%	38	35.9%	106
2	18	43.9%	6	14.6%	9	22.0%	8	19.5%	41
3	28	38.4%	19	26.0%	16	21.9%	10	13.7%	73
4	29	40.9%	16	22.5%	17	23.9%	9	12.7%	71
<b>Total</b>	91		55		80		65		291

Dos quatro *clusters*, o primeiro *cluster* é o que apresenta a média de classificações mais elevada, com cerca de 70% dos casos a registarem classificações escolares superiores a 14. Nos outros três *clusters*, a maioria dos casos registou médias escolares inferiores a 14: no segundo *cluster*, 44% dos casos apresentou classificações médias situadas no intervalo de 10-12, no terceiro e no quarto *cluster* cerca de 60% dos participantes registaram classificações inferiores a 14.

A comparação entre as classificações médias nos quatro *clusters* do 12º ano indicou, de facto, diferenças significativas,  $F(3, 287) = 10,36$ ;  $p < 0.001$ . As comparações *pos-hoc* comprovaram diferenças significativas entre a média do *cluster* 1 e as médias de todos os outros *clusters* ( $p < 0.01$ ).

### 11.2 – Análise dos perfis definidos pelos *clusters*

O Quadro 11.5 apresenta para cada variável os centros finais dos *clusters* obtidos após 4 iterações para a solução de quatro grupos em cada um dos anos de escolaridade.

QUADRO 11.5 – CENTROS FINAIS DOS CLUSTERS (9º E 12º ANOS)

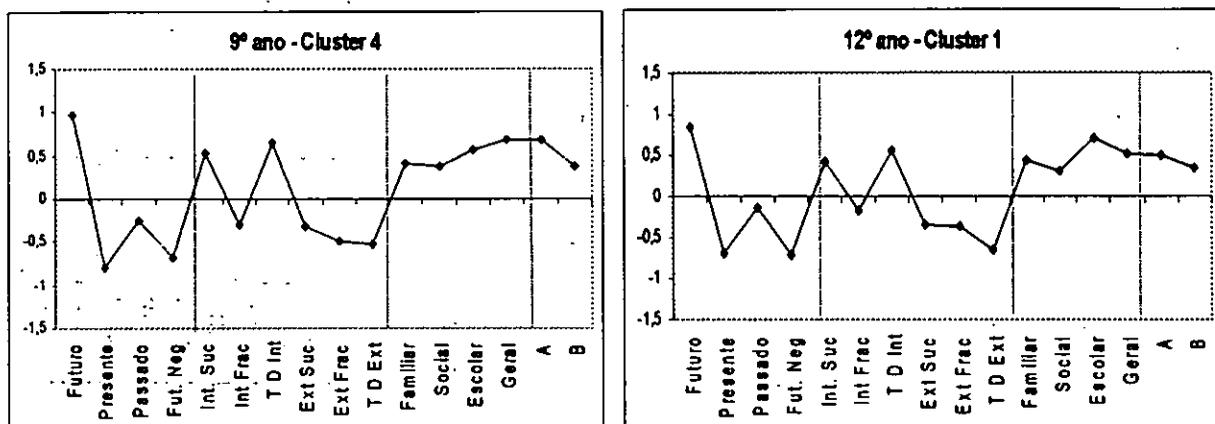
	CLUSTERS – 9º ANO				CLUSTERS – 12º ANO			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Orientação Futuro	-.56	-.60	.06	.97	.85	-.97	-.15	-.51
Orientação Presente	.23	.16	.53	-.80	-.70	.31	.58	.23
Orientação Passado	-.37	.01	.64	-.25	-.13	.43	.34	-.41
Visão Negativa Futuro	-.20	.57	.40	-.69	-.71	.89	.54	-.02
Interno Sucesso	-.71	-.20	.32	.52	.42	.16	.20	-.90
Interno Fracasso	-.51	.31	.53	-.30	-.17	.79	.15	-.35
Tomada Decisão Interno	-.63	-.35	.24	.65	.56	-.43	.08	-.64
Externo Sucesso	-.46	-.02	.85	-.33	-.34	.48	.79	-.59
Externo Fracasso	-.41	.32	.64	-.49	-.36	.23	.73	-.36
Tomada Decisão Externo	-.20	.11	.68	-.52	-.66	.87	-.78	-.34
Auto Estima Familiar	.45	-.95	.07	.41	.44	-.92	-.13	.02
Auto Estima Social	.16	-.83	.29	.38	.31	-.112	.37	-.19
Auto Estima Escolar	.03	-.71	.07	.56	.71	-.87	-.14	-.39
Auto Estima Geral	.40	-1.16	.03	.69	.52	-1.49	.09	.00
A	-.37	-.54	.14	.68	.50	-.59	.08	-.46
B	-.41	-.40	.41	-.37	.35	-.26	-.06	-.29

Apesar de surgirem com uma ordem de apresentação diferente, os perfis de resultados definidos pelos *clusters* do 9º ano são idênticos aos encontrados para a amostra do 12º ano. Dois destes *clusters* agrupam casos com resultados baixos nas atitudes em relação à carreira, e os outros dois apresentam resultados próximos ou acima da média nestas variáveis.

11.2.1 – Perfis do 4º *cluster* do 9º ano e do 1º *cluster* do 12º ano

Como notado anteriormente (cf. Quadros 11.1 e 11.2) estes dois *clusters* agrupam o maior número de casos, tanto no 9º ano (88 casos), como no 12º ano (107 casos). A distribuição pelos dois géneros mostra que este é um agrupamento maioritariamente feminino, com perto de 60% de raparigas na sua composição no 9º ano e 77% no 12º ano. A comparação das classificações escolares entre *clusters* mostra que as classificações escolares dos estudantes integrados nestes *clusters* são elevadas, tanto no 9º ano como no 12º ano. Os Gráficos 11.1 apresentam os perfis obtidos com os centros finais para as várias subescalas nos dois anos.

GRÁFICO-11.1 – CLUSTER Nº 4 DO 9º ANO E CLUSTER Nº 1 DO 12º ANO



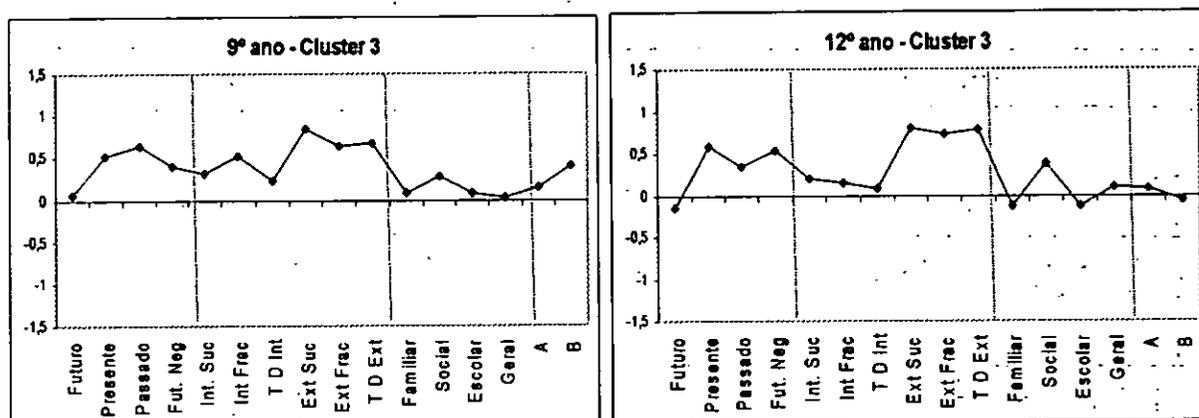
Como se verifica pela observação dos Gráficos 11.1, os perfis dos resultados médios destes dois *clusters* são definidos por valores mais elevados nas subescalas de orientação para o futuro, causalidade interna associada ao sucesso, tomada de decisão de tipo interno, auto-estima e ainda resultados, igualmente acima da média, nas escalas de atitudes de planeamento e de exploração da carreira. Com valores mais baixos surgem os resultados nas subescalas de orientação para o presente, visão negativa do futuro, atribuições internas associadas ao fracasso, assim como, na generalidade das subescalas relacionadas com a causalidade externa. A estreita relação existente entre as atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira e a orientação temporal de futuro, as atribuições de causalidade interna relacionadas com o sucesso e os diferentes domínios da auto-estima, confirmam a importância destas variáveis para a definição de atitudes favoráveis em relação à carreira como anteriormente notado. Os resultados

elevados nos diversos domínios psicológicos, considerados positivos para um bom ajustamento psicológico e social, parecem traduzir um perfil de jovens bem adaptados em termos pessoais e escolares.

### 11.2.2 – Perfis do 3º Cluster do 9º ano e do 3º Cluster 12º ano

O terceiro *cluster* do 9º ano é composto por um conjunto de 76 casos, 63% dos quais são rapazes. No 12º ano o *cluster* correspondente é o terceiro, composto também por 76 casos maioritariamente do género masculino (54%). Os Gráficos 11.2 apresentam os perfis obtidos para as diferentes subescalas nos dois anos de escolaridade.

GRÁFICO 11.2 – CLUSTER Nº 3 DO 9º ANO E CLUSTER Nº 3 DO 12º ANO



Os resultados médios dos *clusters* dos dois anos definem perfis elevados, com resultados acima da média em todas as variáveis estudadas no 9º ano, e na maioria das variáveis no 12º ano. Nos dois anos de escolaridade, destacam-se como pontos mais elevados, os resultados nas atribuições de causalidade externa que dominam a parte mais alta dos perfis. Também, em ambos os níveis de escolaridade, os pontos mais baixos do perfil são, para além da orientação para o futuro, os domínios familiar, escolar e geral da auto-estima. Interessante notar o afastamento, de igual modo nos dois anos, do domínio da auto-estima social que se revela mais elevado em relação aos outros três domínios.

A comparação dos perfis mostra, contudo, algumas diferenças nos resultados das subescalas de perspectiva temporal. Com efeito, no grupo do 9º ano, os resultados nas três zonas de orientação temporal são próximos, já no 12º ano as zonas de orientação

temporal dominantes surgem diferenciadas, evidenciando uma tendência para uma orientação mais favorável em relação ao presente e menos favorável em relação ao futuro.

A observação dos resultados nas atitudes em relação à carreira mostra também uma ligeira diferença entre os dois perfis: no 9º ano, estes situam-se acima da média, no 12º ano, por seu turno, os resultados nestas escalas situam-se praticamente na média dos resultados totais da amostra.

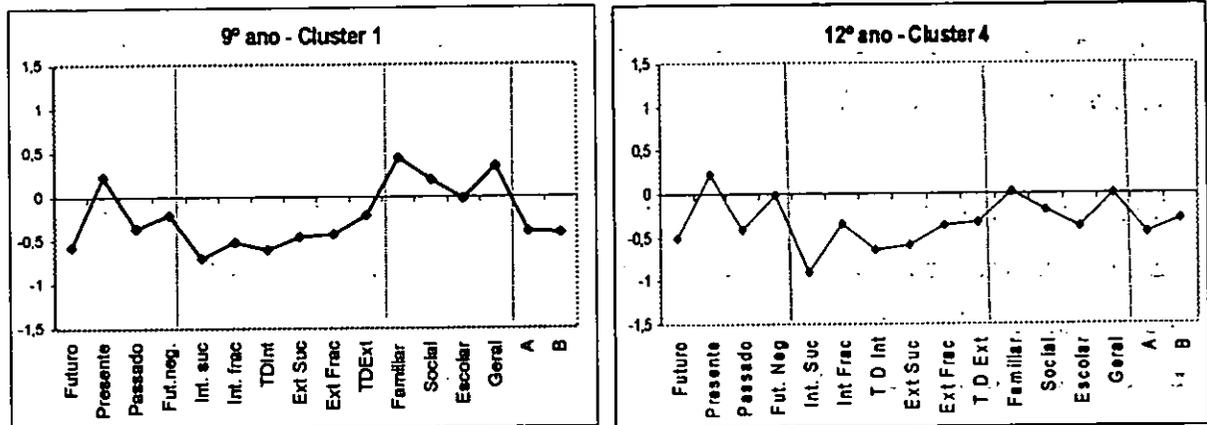
De notar, no entanto, que os resultados nas escalas de planeamento e de exploração da carreira, em ambos os perfis, são contrários às expectativas de uma associação negativa entre a orientação temporal para o presente, as atribuições de causalidade externa e as atitudes de carreira. Uma primeira hipótese explicativa para estes resultados assenta na inexistência, de facto, de uma associação negativa entre a orientação para o presente, as atribuições externas e as atitudes em relação à carreira, ou seja, o padrão de associação entre as variáveis definido por este tipo de perfil pode, por si só, não ser prejudicial para as atitudes em relação à carreira. Uma outra das explicações possíveis para este efeito tem a ver com a tendência, evidenciada por este perfil, para resultados elevados. Assim, os resultados altos registados nas escalas de planeamento e de exploração da carreira, mais do que reflectirem atitudes efectivamente favoráveis em relação ao planeamento e à exploração, estariam mais associados a uma tendência geral para responder de forma positiva a questionários de auto-avaliação.

Em termos gerais, estes perfis parecem, assim, representar casos com uma clara tendência para a atribuição causal a factores de tipo externo e uma fraca discriminação temporal, revelando uma atitude que se pode caracterizar como pouco preocupada em relação ao futuro. Apesar da tendência para resultados elevados em todas as variáveis, os domínios da auto-estima, ligeiramente mais baixos no perfil, sugerem alguns desajustamentos, sobretudo, nos domínios escolares e familiares.

### 11.2.3 – Perfis do 1º cluster do 9º ano e 4º cluster do 12º ano

O primeiro *cluster* do 9º ano é composto por 76 casos, com uma ligeira maioria de casos do sexo masculino. No 12º ano, o *cluster* equivalente em termos de resultados, o quarto, contém 75 casos, com uma maioria de casos do género feminino (67%).

GRÁFICO 11.3 – CLUSTER Nº 1 DO 9º ANO E CLUSTER Nº 4 DO 12º ANO



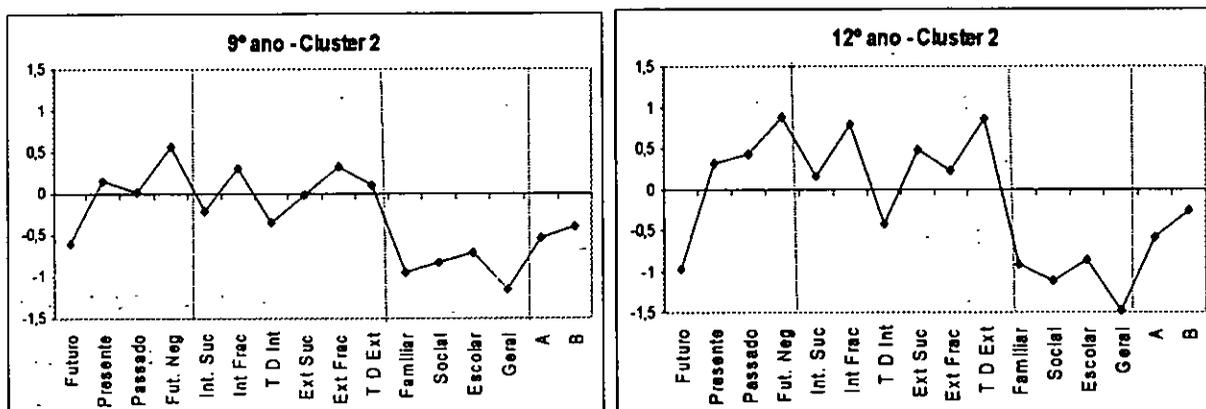
Tanto o perfil definido para o 9º ano como o perfil definido para o 12º ano, caracterizam-se por resultados tendencialmente baixos. Destacam-se como pontos mais elevados nestes dois perfis, a dimensão de orientação para o presente e os domínios da auto-estima familiar e geral. Em contrapartida, os pontos mais baixos do perfil são os resultados na orientação para o futuro e nas atribuições associadas ao sucesso. Os resultados nas atitudes de planeamento e de exploração são, igualmente, baixos nos dois níveis de escolaridade. Interessante neste perfil é o facto de os domínios de auto-estima divergirem claramente dos resultados das atribuições de tipo interno e da orientação para o futuro.

Assim, as atitudes pouco favoráveis em relação ao planeamento e à exploração da carreira surgem associadas, para a maioria dos jovens que integram este *cluster*, à orientação dominante em relação ao presente e a uma possível descrença geral em relação às atribuições internas relacionadas com o sucesso futuro. Este tipo de descrença atribucional poderá estar associado a processos de insegurança ou a falta de confiança nas possibilidades de controlo pessoal das situações de sucesso.

## 11.2.4 – Perfis do 2º Cluster do 9º ano e do 2º Cluster do 12º ano

O segundo *cluster* do 9º ano agrupou um conjunto de 80 casos, cerca de 25% do total de casos deste ano, com uma distribuição equilibrada pelos dois géneros. No 12º ano o *cluster* com resultados equivalentes foi o segundo que agregou um conjunto de 42 casos com uma distribuição igualmente equilibrada pelos dois géneros.

GRÁFICO 11.4 – CLUSTER Nº 2 DO 9º ANO E CLUSTER Nº 2 DO 12º ANO



Como se observa (Gráfico 11.4) os perfis definidos por estes *clusters* são tendencialmente baixos, marcados por resultados médios baixos nas escalas de planeamento e de exploração da carreira, nas subescalas de orientação para o futuro e de tomada de decisão de tipo interno, para além de resultados muito baixos em todas as subescalas de auto-estima. Como resultados mais elevados destacam-se os resultados nas subescalas de visão negativa do futuro e nas atribuições associadas ao fracasso.

Para a explicação das atitudes pouco favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira, definem-se, assim, nestes dois perfis, aspectos que associam à auto-estima muito baixa a um fraco investimento no futuro, assim como uma tendência para explicar o fracasso com base em causas internas. A associação entre as atribuições de causalidade interna associadas ao fracasso e níveis baixos de auto-estima tem sido notada em investigações anteriores sobre os estilos atribucionais (cf. capítulo 5), a relação aqui estabelecida parece sustentar esses dados ao definir um perfil com notórias semelhanças com o estilo explanatório pessimista (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Peterson & Seligman, 1984).

De modo a clarificar os perfis definidos por cada um destes *clusters*, analisaram-se os resultados de alguns casos, distribuídos pelos dois anos de escolaridade e pelos dois géneros. Os casos, considerados representativos de cada um dos perfis padrão, foram seleccionados tendo em atenção aspectos, tais como a relevância dos resultados obtidos, a disponibilidade de dados de carácter pessoal fornecidos pelos participantes e ainda, a diversidade de situações e características pessoais descritas.

### 11.3 – Análise de casos

#### 11.3.1 – Perfis integrados no 4º *Cluster* do 9º ano e 1º *Cluster* do 12º ano

##### a) Caso L

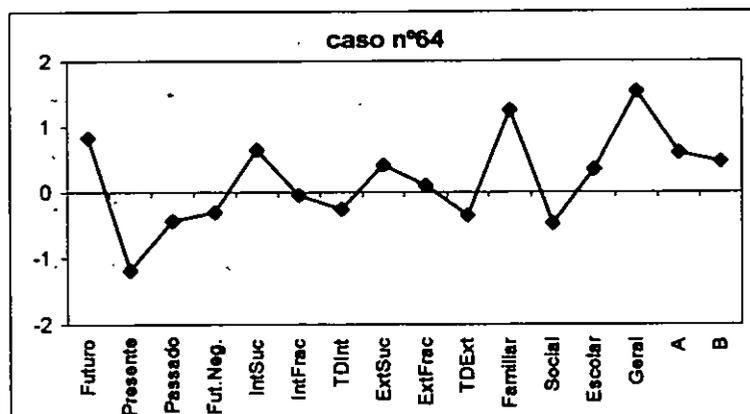
(caso nº 64 do 9ºano)

L é uma rapariga de 14 anos que frequenta o 9º ano. Os dados familiares recolhidos revelam que L vive com os pais e tem um irmão mais velho. O pai é jardineiro e a mãe doméstica. No questionário de dados pessoais não refere as habilitações escolares dos pais.

L indica como as disciplinas que gosta mais Português, Geografia e Francês, e como as que gosta menos Educação Física, Educação Visual e História. O aproveitamento escolar é médio bom, variando entre as classificações de nível 4 nas disciplinas que refere como gostando mais e o nível-3 nas disciplinas que gosta menos.

Em relação aos projectos vocacionais após o 9º ano, L diz pensar vir a escolher o «agrupamento 1 – agrupamento de ciência». Aponta como razões para essa escolha gostar de «ajudar as pessoas» e de «profissões relacionadas com a medicina». Sobre a profissão que gostaria de ter no futuro refere que gostaria de ser «fisioterapeuta». A descrição que faz de si própria resume-se à palavra «feliz»: no passado diz ter sido «feliz», actualmente também se sente feliz e gostaria de o ser no futuro.

GRÁFICO 11.5 – CASO L



O perfil dos resultados estandardizados apresenta muitas semelhanças com o perfil tipo do 4º *cluster* do 9º ano. A orientação temporal preferencial é em relação ao futuro, as atribuições mais elevadas relacionam-se com o sucesso de tipo interno e externo. Os diversos domínios da auto-estima são elevados, com excepção do domínio social que se situa ligeiramente abaixo da média. Os resultados nas escalas de planeamento e de exploração da carreira situam-se ambos ligeiramente acima da média dos jovens do 9º ano.

Em termos gerais, L parece ser uma jovem bem integrada na escola, com bom aproveitamento escolar e com projectos escolares bem definidos. A elaboração das respostas que deu ao questionário de dados pessoais, nomeadamente em relação às razões que evoca para as suas preferências em termos de projectos vocacionais mostra, também, um conhecimento adequado das alternativas de prosseguimento de estudos, quer ao nível do ensino secundário quer ao nível do ensino superior, revelando um grau efectivo de planeamento e de exploração da carreira.

**b) Caso M**

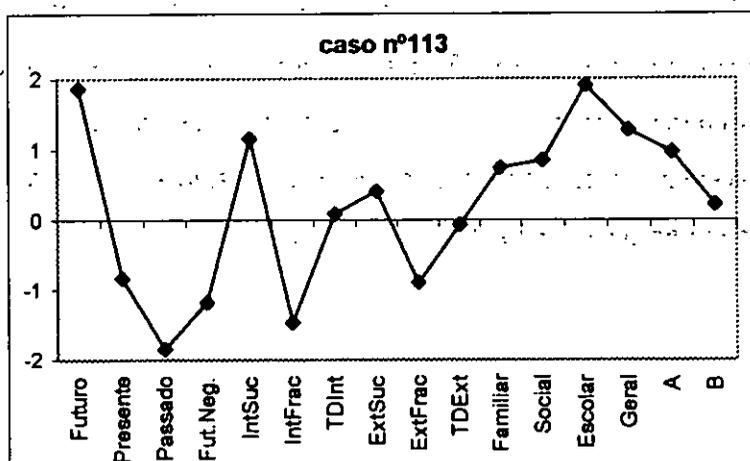
(caso 113 do 9º ano)

O caso 113 corresponde a um rapaz de 14 anos. M vive com os pais e tem um irmão mais velho. Os pais possuem habilitações escolares de nível superior, o pai é professor de educação física e a mãe agente de viagens. No questionário de dados pessoais refere que as disciplinas que gosta mais são História, Ciências e Francês e as que gosta menos Inglês, Educação Visual e Português. O aproveitamento escolar é médio alto com classificações de nível 5 nas disciplinas que gosta mais e de nível 4 nas que gosta menos.

Em relação aos projectos vocacionais refere que pensa escolher a «área científica» porque gosta muito dessa área e por pensar seguir medicina. No futuro diz que gostaria de ser médico porque «é gratificante poder salvar vidas».

A descrição que faz de si próprio é elaborada e rica. Refere que no passado era «tímido, introvertido, simpático, bem-educado, muito bom aluno, calmo e trabalhador». Actualmente considera-se «bem-educado, simpático, muito bom aluno, um pouco mais sociável, imaginativo, perfeccionista e trabalhador». No futuro diz que gostaria de exercer a profissão que gosta (medicina) e continuar como é actualmente.

GRÁFICO 11.6 – CASO M



O perfil dos resultados de M é muito semelhante ao do perfil médio do *cluster*, embora a amplitude de resultados seja mais elevada. Os resultados na orientação para o futuro situam-se significativamente acima da média, assim como, os resultados atribucionais de tipo interno relacionados com o sucesso. Os vários domínios da auto-estima também se situam significativamente acima da média, destacando-se o resultado muito alto na auto-estima escolar. Os resultados no *CDI* mostram atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira, de igual modo, superiores à média do grupo do seu nível de escolaridade.

Dos dados pessoais, assim como do perfil de resultados, conclui-se que M é um jovem bem integrado na escola e com aproveitamento escolar elevado. A análise comparativa das descrições que faz de si próprio, do passado, do presente e os seus desejos em relação ao futuro revelam um bem-estar geral consigo próprio que se traduz em resultados elevados nos vários domínios de auto-estima. O perfil bem definido revela também uma confiança geral elevada nas opções de resposta dadas.

Os perfis de resultados destes dois casos confirmam, assim, as associações estabelecidas entre as diversas ordens de variáveis consideradas importantes para o desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à carreira. Com efeito, os resultados da orientação temporal de futuro, das atribuições de causalidade interna relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão, e da auto-estima, surgem, nestes casos, nitidamente associadas às atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira.

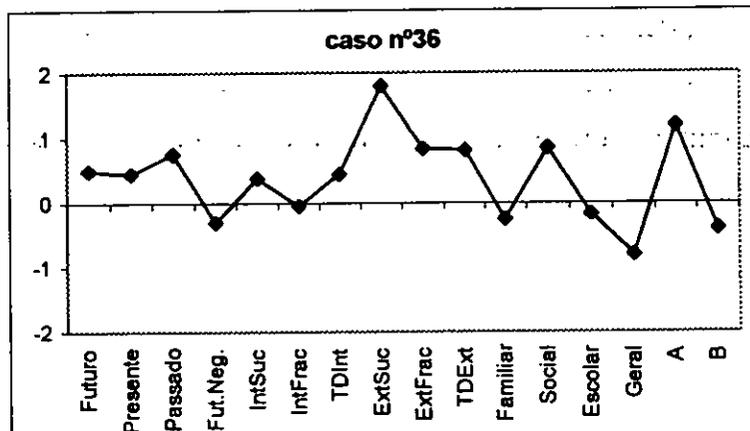
### 11.3.2 – Perfis integrados no 3º Cluster do 9º ano e 3º Cluster do 12º ano

#### c) Caso G (caso nº 36 do 9º ano)

O caso 36 corresponde a um rapaz de 14 anos. Os pais possuem habilitações de nível básico, o pai está reformado e a mãe é auxiliar de educação. No questionário de dados pessoais G indica que as disciplinas que gosta mais são Educação Física, Francês e Português; em contrapartida, as disciplinas que gosta menos são Inglês, Geografia e História. O aproveitamento escolar é, na maior parte das disciplinas de nível médio. A classificação mais elevada foi de nível 4 e registada na disciplina de Educação Física, sendo a classificação mais baixa, de nível 2, registada na disciplina de Inglês.

Após o 9º ano, G pensa continuar a estudar na área de «ciências». Aponta como a razão principal para essa escolha o facto de que «gostaria de ser médico». Indica como razões para essa sua preferência o facto de poder «ganhar muito dinheiro e ser importante». A descrição que faz de si próprio é muito breve, no passado considera que era «alegre e contente e sempre satisfeito», actualmente pensa que é «a mesma coisa» e no futuro gostaria de ser «a mesma coisa».

GRÁFICO 11.7 – CASO G



A análise dos resultados estandardizados mostra as três zonas de orientação temporal com resultados muito próximos. Já as atribuições apresentam uma diferenciação nítida, destacando-se os resultados mais elevados nas atribuições de tipo externo. O domínio da auto-estima social surge como o domínio mais elevado e significativamente acima da

média do seu grupo de escolaridade. Ao contrário do perfil padrão deste *cluster*, os outros três domínios da auto-estima situam-se num nível ligeiramente abaixo da média. Os resultados nas escalas relacionadas com a carreira revelam atitudes favoráveis ao planeamento e atitudes mais fracas em relação à exploração da carreira.

Em termos gerais, a análise deste caso mostra que G é um jovem com um aproveitamento escolar médio e um bom nível de bem-estar pessoal. Em termos vocacionais as respostas dadas ao questionário revelam, contudo, alguma superficialidade na abordagem das tarefas vocacionais. Esta abordagem reflecte-se nos resultados do Inventário de Perspectiva Temporal que apresenta as três zonas de orientação temporal indiferenciadas. As crenças atribucionais mais relevantes no seu perfil são as de causalidade externa. Os resultados da auto-estima indicam como o domínio mais favorável o domínio social. Em relação às atitudes de carreira, G obteve um resultado superior à média na escala de planeamento, no entanto, a comparação deste resultado com as respostas dadas no questionário coloca a questão sobre o real significado deste resultado. Tal como sugerido anteriormente este resultado poderá estar mais relacionado com a tendência para responder de forma positiva a questionários de auto-avaliação do que a atitudes efectivas de planeamento de carreira.

#### **d) Caso R**

(caso nº 199 do 12º ano)

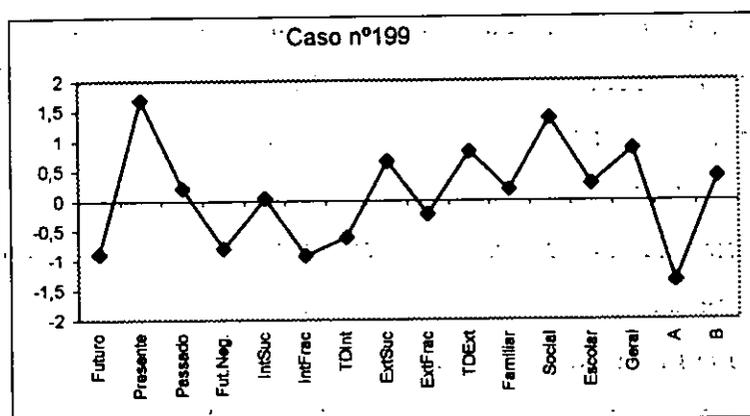
R é do sexo masculino, tem 18 anos e frequenta o 12º ano de escolaridade. Nos dados familiares indica que tem dois irmãos mais novos, e que os pais têm habilitações escolares ao nível do 12º ano, sendo o pai empresário e a mãe secretária de direcção.

Frequenta o curso secundário geral do agrupamento 3 - dominante económico-social - e a sua classificação média situa-se nos 12 valores. As razões apontadas para a escolha deste agrupamento prendem-se com o facto de não gostar das disciplinas dos restantes agrupamentos, baseando a sua decisão numa análise por «exclusão de partes». Actualmente, considera que está satisfeito com a escolha realizada, porque é uma área «relativamente fácil». Após o 12º ano pensa candidatar-se ao ensino superior porque

quer «ter um curso superior». Sobre a profissão que gostaria para o futuro refere que ainda não a tem «bem definida», apresentando, no entanto, a área de gestão como provável «porque tem possibilidades de vir a trabalhar nessa área com familiares».

Na descrição que traça sobre si próprio refere que no passado era «muito activo, irresponsável, pouco cumpridor mas amigo e divertido». Actualmente considera ser «mais calmo, mais responsável, mais dedicado à escola, embora ainda precise de melhorar (...), muito amigo dos amigos e sempre pronto a ajudar quando necessário». No futuro refere apenas que gostaria de «ser mais cumpridor, talvez mais pontual».

GRÁFICO 11.8 – CASO R



O perfil de resultados de R mostra a orientação para o presente como a orientação temporal dominante. Em termos atribucionais destacam-se as atribuições externas relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão que registaram os resultados relativos mais elevados das escalas atribucionais. Os diversos domínios da auto-estima situam-se num nível superior à média, destacando-se o resultado significativamente mais elevado da auto-estima social. Os resultados nas atitudes de carreira mostram uma disparidade entre as atitudes de planeamento muito baixas e as atitudes de exploração que se situam num nível ligeiramente acima da média.

A indefinição revelada nas respostas dadas no questionário de dados pessoais reflecte-se nos resultados de R, quer na orientação temporal que é predominantemente para o presente, quer na tendência para as crenças atribucionais de tipo externo, assim como, nas atitudes pouco favoráveis em relação ao planeamento. De notar neste perfil, a nítida

distinção entre a orientação para o presente e a visão negativa do futuro. Este afastamento parece ter um impacto positivo na auto-estima, como se confirma pelos resultados obtidos nos diferentes domínios da auto-estima. R parece ser, assim, um jovem muito sociável mas pouco preocupado com o seu desenvolvimento vocacional, tanto em termos de empenho escolar como em termos de projectos futuros.

A análise de alguns casos integrados nos terceiros *clusters* dos 9º e 12º anos permite clarificar as tendências gerais sugeridas pelos resultados dos perfis padrão. Para muitos jovens, os resultados tendencialmente elevados parecem estar relacionados com uma forma optimista de encarar a vida, mas ao mesmo tempo, também, pouco preocupada. A associação frequente entre a orientação temporal dominante em relação ao presente e as atribuições de tipo externo parece estar na base de alguma superficialidade na abordagem das tarefas de natureza vocacional.

### 11.3.3 – Perfis integrados no 1º *Cluster* do 9º ano e 4º *Cluster* do 12º ano

#### e) Caso V

(caso nº 181 do 12º ano)

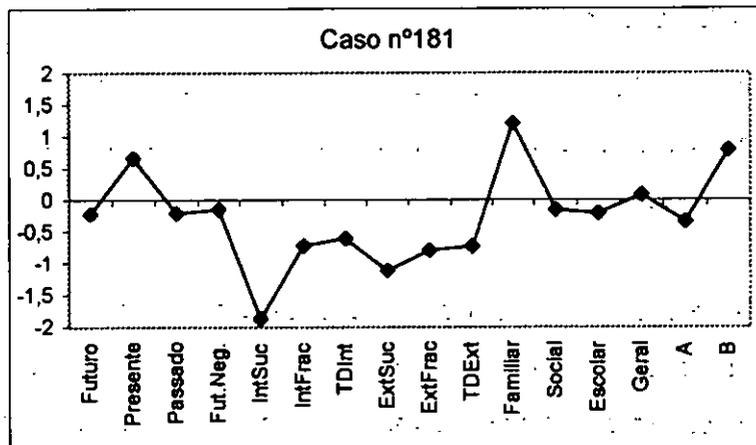
Este perfil pertence a uma rapariga do 12º ano. V tem 17 anos, vive com os pais e um irmão mais velho. Os pais têm ambas habilitações ao nível do bacharelato, o pai é publicitário e a mãe bancária.

V frequenta o agrupamento 1 (dominante científico-natural), curso de carácter geral. A sua média escolar é de 12 valores. Indica ter escolhido este agrupamento porque pensava, no 9º ano, ser esta a área que mais gostaria de estudar e porque os testes psicológicos realizados também o indicavam. Actualmente, diz não se sentir muito satisfeita com a escolha feita porque tem sentido «algumas dificuldades». Em relação aos projectos para depois da conclusão do 12º ano, refere apenas o seu desejo de continuar a estudar, porque ter um «bom nível académico é importante para construir melhor o futuro». Os projectos profissionais não são muito definidos, referindo «ainda não saber bem» a profissão que gostaria de exercer. Indica, no entanto, a área do audiovisual e da multimédia como áreas de interesse.

A descrição que faz de si própria centra-se na necessidade que sente de definir projectos. No passado afirma que «era pouco consciente do que queria para o futuro», actualmente considera que já consegue «perceber melhor o que seguir» e «traçar objectivos tanto a nível pessoal como académico». No futuro «gostaria de entrar para um curso» e «realizar os seus objectivos».

O perfil dos resultados de V é muito próximo do perfil tipo do *cluster*. As zonas de orientação temporal não se distinguem muito, no entanto a orientação em relação ao presente revela-se ligeiramente superior em relação aos outros domínios. Os resultados nas várias classes atribucionais são em geral baixos, destacando-se contudo o resultado muito baixo nas atribuições internas relacionadas com o sucesso. Os vários domínios da auto-estima situam-se perto da média do seu grupo de escolaridade, com excepção do domínio da auto-estima familiar que se situa significativamente acima da média. Os resultados nas atitudes em relação à carreira mostram atitudes de planeamento ligeiramente abaixo da média e atitudes de exploração num nível médio alto.

GRÁFICO 11.9 – CASO V



A análise das respostas dadas ao questionário de dados pessoais e o perfil de resultados mostra que V se encontra, ainda, numa fase de indefinição vocacional. Os resultados escolares de nível médio baixo e a insatisfação com a sua área de estudos poderão ter acentuado a sua indefinição. De salientar, neste perfil, os resultados muito abaixo da média nas atribuições internas em relação ao sucesso, indicando uma falta de confiança na sua capacidade de controlo do sucesso futuro.

## f) Caso C

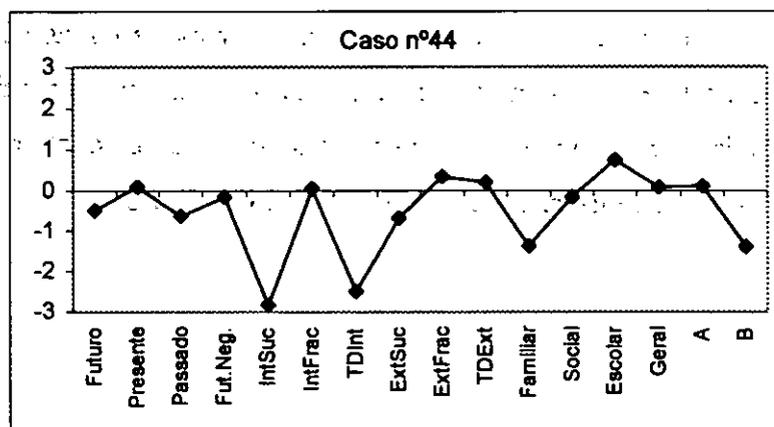
(caso nº 44 do 12º ano)

O perfil de resultados do caso 44 pertence a um rapaz do 12º ano com 17 anos. C não tem irmãos, os pais possuem habilitações escolares de nível secundário, sendo o pai trabalhador liberal e a mãe empregada administrativa.

C frequenta o curso de carácter geral do 1º agrupamento (dominante científico-natural). O aproveitamento escolar é alto, a média das suas classificações do ensino secundário situa-se nos 17 valores. Sobre as razões que motivaram a escolha deste agrupamento indica apenas que o escolheu porque «gosta da matéria». Actualmente diz-se satisfeito com a escolha realizada porque está a «estudar coisas de que gosta». Quando terminar o 12º ano pretende continuar a estudar e aponta «enfermagem» como a profissão que gostaria de exercer. As razões para esta escolha assentam em diferentes aspectos, por um lado, porque gosta «de ajudar pessoas» e porque é uma profissão «relacionado com ciência» e, por outro lado, porque não tem «média para entrar em medicina».

A descrição que faz de si próprio revela algumas preocupações com o seu aspecto físico e integração social. No passado considera que era «pouco popular e um pouco infeliz», actualmente já se sente «mais popular e feliz». No futuro gostaria de ser «feliz (...), ter filhos, carreira e poder ajudar as pessoas».

GRÁFICO 11.10 – CASO C



O perfil de resultados revela uma discriminação temporal baixa, com um resultado ligeiramente mais elevado na orientação temporal em relação ao presente. Os vários domínios atribucionais situam-se perto ou abaixo da média. Os resultados diferenciam as várias classes atribucionais, destacando-se o resultado muito baixo nas atribuições de tipo interno associadas ao sucesso e à tomada de decisão. Apesar dos vários domínios da auto-estima não se afastarem muito da média dos resultados do seu nível de escolaridade, o resultado da auto-estima familiar é muito baixo. O resultado na escala de planeamento situa-se perto da média e as atitudes em relação à exploração da carreira são consideravelmente mais baixas.

A análise das respostas dadas ao questionário de dados pessoais, assim como, os resultados obtidos, mostram que C revela alguma insatisfação com diversos aspectos pessoais. Apesar do seu aproveitamento escolar ser elevado, a média não é suficientemente alta para entrar em medicina. Esta dificuldade real, sentida por muitos jovens no acesso ao ensino superior, poderá estar na base dos resultados obtidos por C nas atribuições de tipo interno que indicam uma expectativa baixa de com base nas suas capacidades ou esforço conseguir sucesso no futuro. Os resultados nas atitudes de carreira poderão estar associadas a este desencanto em relação ao futuro, apesar de evidenciar atitudes de planeamento, C não demonstra entusiasmo pela exploração vocacional.

A análise de casos clarifica, deste modo, as características específicas do perfil padrão definido por estes *clusters*. De facto, em termos psicológicos apresenta-se como especialmente relevante a tendência para resultados baixos nas atribuições de tipo interno relacionadas com o sucesso, o que poderá indicar falta de confiança no controlo pessoal do sucesso e uma insegurança geral em relação ao futuro.

**11.3.4 – Perfis integrados no 2º Cluster do 9º ano e 2º Cluster do 12º ano****g) Caso A**

(caso nº 38 do 12º ano)

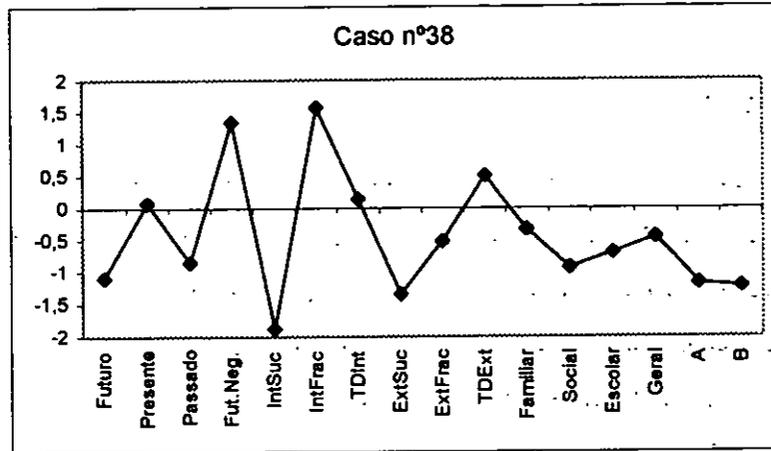
A é uma rapariga do 12º ano e tem 17 anos. Apesar de ter respondido de forma empenhada a todas as provas solicitadas, optou por não prestar informações de carácter familiar no questionário de dados pessoais. Esta jovem frequenta o agrupamento 1 – dominante científico-natural do curso secundário geral. A média das suas classificações escolares é muito boa, situando-se nos 18 valores.

Escolheu o 1º agrupamento porque já no 9º ano «queria seguir medicina e esta é a única via que o permite». Actualmente sente-se satisfeita com a escolha realizada porque «gosta da maior parte das disciplinas». No futuro quer continuar a estudar e a profissão que gostaria de exercer é a de «médica». As razões desta preferência prendem-se com o facto de gostar dessa área, querer uma profissão que lhe permita «ajudar os outros» e fazer coisas variadas todos os dias.

A descrição que faz de si própria centra-se muito em aspectos relacionados com a sua insegurança social. No passado refere que era «mais insegura, bastante tímida, (...) com muita dificuldade em falar em público e muito pessimista». Actualmente considera ser «mais segura, um pouco menos tímida, (...)» e continua a «ser pessimista». No futuro gostaria de ser «muito mais segura» do que é actualmente, «mais extrovertida e um pouco mais optimista».

O perfil de resultados de A reflecte esta visão pessimista, destacando-se como pontos mais altos, os resultados significativamente acima da média da visão negativa do futuro e as atribuições internas relacionadas com o fracasso. Em contrapartida, os resultados das atribuições relacionadas com o sucesso tanto interno como externo são muito baixos. De igual modo, situando-se abaixo da média do seu grupo etário encontram-se os vários domínios da auto-estima, assim como as atitudes em relação à carreira.

GRÁFICO 11.11 – CASO A



A. apresenta um perfil tipicamente pessimista, reflectindo, aliás, as preocupações apresentadas na descrição de si própria. A sua visão negativa do futuro, assim como a excessiva culpabilização em relação ao fracasso, aliado à falta de confiança no controlo pessoal do sucesso futuro e auto-estima baixa parecem estar, assim, na base de atitudes pouco activas de planeamento e de exploração da carreira.

#### h) Caso F

(caso nº 13 do 9º ano)

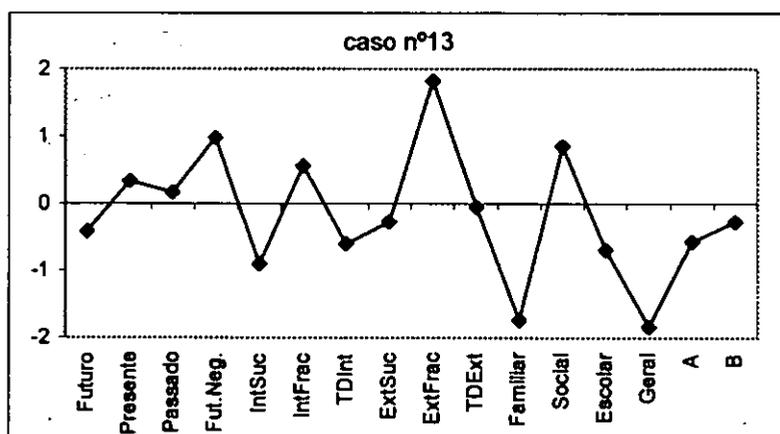
Este perfil corresponde aos resultados de um rapaz do 9º ano. F tem 15 anos e é o irmão mais novo de três irmãos. Os pais têm a escolaridade básica, sendo o pai motorista e a mãe encarregada auxiliar. No questionário de dados pessoais F apontou as disciplinas de Educação Física, Educação Visual e Português como as disciplinas que gosta mais e Francês, História e Matemática como as disciplinas que gosta menos. A disciplina com melhor aproveitamento é Educação Física, onde obteve a classificação de nível 4. Em contrapartida, teve classificações de nível 2 nas disciplinas que referiu como não gostando.

Em relação à área de estudos que pensa escolher quando acabar o 9º ano diz ainda não ter pensado nisso. Já em relação à profissão que gostaria de exercer indica a de «futebolista» porque pensa que tem jeito e queria fazer uma coisa de que realmente gostasse.

As descrições que faz de si próprio revelam preocupações com o aproveitamento escolar. No passado refere que «era um rapaz sem perspectivas sobre o futuro», presentemente considera estar «mais informado sobre o que pode acontecer se não estudar» e no futuro gostaria de ser «uma pessoa com estudos e um emprego estável».

O perfil de F mostra como resultado mais elevado nas escalas temporais a «visão negativa do futuro». Nas atribuições, destacam-se como resultados mais elevados as atribuições relacionadas com o fracasso, tanto interno como externo. Com excepção do domínio da auto-estima social que se situa praticamente na média, os outros domínios de auto-estima são baixos, destacando-se os resultados francamente baixos da auto-estima familiar e geral. As atitudes em relação ao planeamento e à exploração da carreira também se situam num nível baixo.

GRÁFICO 11.12 – CASO F



Os resultados obtidos por F parecem, assim, reflectir a sua história de fracasso escolar, assim como, as suas preocupações com o aproveitamento escolar apresentadas no questionário de dados pessoais.

Tal como o perfil tipo deste *cluster*, os perfis dos resultados de F e de A revelam uma associação importante entre uma visão negativa do futuro, as atribuições relacionadas com o fracasso e os níveis baixos de auto-estima. Em termos gerais, os efeitos desta associação parecem reflectir-se num estilo tendencialmente pessimista de abordagem

das tarefas vocacionais, estando na base de atitudes pouco activas em relação ao planeamento e à exploração da carreira.

#### 11.4 – Síntese da análise de *clusters* e análise de casos: Estilos de abordagem das tarefas de planeamento e exploração da carreira

As associações entre os quatro tipos de variáveis, tanto nos perfis padrão dos diversos *clusters*, como nos perfis individuais, parecem indicar uma associação forte entre os domínios psicológicos considerados (perspectiva temporal, crenças atribucionais, auto-estima e atitudes de carreira), definindo o que se pode designar como estilos específicos de abordagem das tarefas de planeamento e de exploração da carreira.

Os perfis de jovens do 4º *cluster* do 9º ano e do 1º *cluster* do 12º ano confirmaram a relação geral entre a orientação para o futuro, as atribuições de causalidade interna relacionadas com o sucesso, a auto-estima e as atitudes favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira. As respostas dadas por estes jovens nos questionários de dados pessoais revelaram atitudes, efectivamente, favoráveis ao planeamento e à exploração da carreira, definindo o que se pode considerar como um «estilo adaptado» de abordagem das tarefas vocacionais.

Um segundo tipo de perfil, associado ao 3º *cluster* do 9º ano e ao 3º *cluster* do 12º ano, mostrou uma tendência para resultados acima da média em diferentes tipos de variáveis, destacando-se, no padrão de associação dominante, as relações entre a orientação para o presente e as atribuições de causalidade externa. A análise de casos permitiu observar uma tendência geral destes jovens para uma abordagem superficial das tarefas vocacionais, marcada por projectos pouco reflectidos e por atitudes pouco empenhadas em relação ao planeamento e exploração da carreira, definindo o que se pode considerar como um «estilo despreocupado» de abordagem das tarefas de carreira.

Um terceiro tipo de perfil, associado ao 1º *cluster* do 9º ano e ao 4º *cluster* do 12º ano, apresentou como pontos mais elevados os resultados na orientação para o presente e em alguns domínios da auto-estima, no entanto, em termos psicológicos o que surge como

mais relevante neste tipo de perfil são os resultados baixos observados nos vários domínios atribucionais. A análise de casos permitiu clarificar a tendência destes jovens para uma insegurança geral, aliada a projectos pouco definidos em relação ao futuro. A falta de confiança nas capacidades pessoais para controlar o sucesso futuro parece, assim, estar na base do que se pode considerar como um «estilo inseguro» de abordagem das tarefas vocacionais.

Finalmente, um último perfil definido pelos 2º *cluster* do 9º ano e 2º *cluster* do 12º ano, apresenta resultados tendencialmente baixos, evidenciando a associação entre a visão negativa do futuro, as expectativas de fracasso futuro, a auto-estima baixa e atitudes pouco favoráveis em relação ao planeamento e à exploração da carreira. A análise de casos integrados nestes *clusters* confirmou um estilo geral semelhante ao estilo explanatório pessimista (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Peterson & Seligman, 1984), com défices em diferentes esferas do funcionamento pessoal, como sejam, a integração familiar e social ou o insucesso escolar. Este tipo de perfil parece, assim, definir o que se pode considerar como um «estilo pessimista» de abordagem das tarefas de natureza vocacional, estando na base de atitudes pouco activas e empenhadas de planeamento e de exploração da carreira.

## CONCLUSÕES

## CONCLUSÕES

O conceito da maturidade na carreira permitiu, em meados do século passado, uma redefinição teórica das noções associadas ao comportamento vocacional e, concomitantemente, das práticas de intervenção em aconselhamento de carreira. As exigências da sociedade actual têm imposto novos desafios em termos da construção da carreira subjectiva. Cada vez mais, características como a autonomia e a flexibilidade, são consideradas como essenciais para a adaptação pessoal às novas exigências de uma sociedade global e em constante mutação tecnológica. Neste novo contexto, as atitudes de planeamento e de exploração de carreira assumem especial importância e podem estar na base de percursos de vida pessoal e vocacional mais satisfatórios.

A compreensão destas atitudes remete, de acordo com o modelo interactivo pessoa-meio sobre as bases da maturidade na carreira (Super, 1990), para uma dinâmica psicológica complexa onde interagem aspectos de ordem motivacional, socio-cognitiva e afectiva. Com base no modelo teórico de Super (1990), o presente estudo estabeleceu dois objectivos principais, por um lado examinar as relações dos determinantes psicológicos indicados no modelo, a perspectiva temporal, a auto-estima e as crenças atribucionais com as atitudes de carreira, por outro, explorar as diferenças entre grupos de casos dos padrões de associação entre essas variáveis, na tentativa de identificação das bases psicológicas das atitudes pouco empenhadas de planeamento e de exploração da carreira.

Da análise efectuada, destacam-se três conjuntos de considerações: O primeiro refere-se aos instrumentos de avaliação utilizados, às suas características psicométricas, potencialidades e limitações, o segundo conjunto diz respeito à análise comparativa dos resultados obtidos em cada uma das dimensões pelos diferentes grupos de participantes e, finalmente, um terceiro conjunto de considerações refere-se aos resultados obtidos com a análise das relações estabelecidas entre as variáveis estudadas.

A revisão da literatura sobre a perspectiva temporal (cf. Capítulo 2) mostrou que a investigação neste domínio tem incidido em duas grandes temáticas: a primeira privilegia o estudo da dimensão de futuro da temporalidade subjectiva, destacando a importância desta dimensão como elemento regulador da motivação humana; a segunda concebe a perspectiva temporal como um estilo pessoal e analisa a influência da zona temporal dominante (futuro, presente ou passado) no pensamento e no comportamento humano. Tomando como referência o modelo do tempo subjectivo de Ringle e Savickas (1983), e partindo de uma escala pré-existente de avaliação da perspectiva temporal do futuro, a LTPD (Marko & Savickas, 1998; Wessman, 1973), o inventário de perspectiva temporal organizado para este estudo teve como objectivo, para além da avaliação da perspectiva temporal de futuro, a avaliação da zona de orientação temporal dominante. Assim e com base nos resultados do Primeiro Estudo, apresentados no capítulo 5, o inventário estruturou-se em quatro subescalas, três relacionadas com as zonas temporais do futuro, do presente e do passado e uma quarta com uma visão negativa do futuro.

A análise das características psicométricas do Inventário de Perspectiva Temporal (cf. capítulo 8) mostrou índices de precisão e de consistência interna adequados. Os coeficientes de correlação entre os itens e as respectivas subescalas foram, para a larga maioria dos itens elevados e de acordo com os valores considerados critério para a selecção de itens em instrumentos de avaliação psicológica (Anastasi & Urbina, 1997; Kline, 2000). Três subescalas apresentaram níveis de precisão adequados, a subescala de orientação para o futuro ( $\alpha=.86$ ), a subescala de orientação para o presente ( $\alpha=.76$ ) e a subescala de visão negativa do futuro ( $\alpha=.70$ ). Em contrapartida, a subescala de

orientação para o passado: obteve os resultados menos consistentes, com índices de correlação inter-itens baixos e um coeficiente de precisão modesto ( $\alpha=0.51$ ).

A análise em componentes principais ao nível dos itens permitiu isolar quatro componentes, uma relacionada com a orientação para o futuro, uma com a orientação para o passado, outra com a orientação para o presente e uma quarta com a visão negativa do futuro, sugerindo a independência estrutural das várias dimensões temporais. Os resultados validaram, de igual modo, a organização conceptual em quatro subescalas que esteve na base da construção deste inventário.

Este tipo de estrutura, distinguindo cada uma das três zonas de orientação temporal, é comparável à estrutura identificada por Zimbardo e colaboradores (Zimbardo & Boyd, 1999) com a aplicação do Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI). De acordo com estes autores, a orientação para o futuro e a orientação para o presente não são dois pólos de uma mesma dimensão, pelo contrário, apresentam uma relativa independência estrutural e funcional e, como tal, devem ser avaliados separadamente. Os resultados agora obtidos, colocando em factores distintos cada uma das zonas de orientação temporal reforçam esta tese, e sustentam a importância de se atender na avaliação da perspectiva temporal às diversas dimensões temporais.

O outro instrumento de avaliação organizado para este estudo foi a Escala de Atribuições para a Carreira. Partindo da teoria atribucional de Weiner (1986) e da formulação de atribuições para a carreira de Luzzo e Jenkins-Smith (1998) (cf. capítulo 4), esta escala teve como objectivo avaliar as crenças atribucionais em relação aos comportamentos na carreira. Os resultados obtidos no Primeiro Estudo, apresentados no capítulo 6, permitiram estruturar a versão da escala de atribuições para a carreira utilizada no estudo principal com base na dimensão de *locus* de causalidade. Assim, a escala foi organizada em duas subescalas principais, uma de causalidade interna e outra de causalidade externa. Cada uma destas duas subescalas principais subdividiu-se, por sua vez, em três subescalas parciais, compondo um total de seis subescalas: atribuições internas relacionadas com o sucesso, atribuições internas relacionadas com o fracasso,

tomada de decisão de tipo interno, atribuições externas relacionadas com o sucesso, atribuições externas relacionadas com o fracasso e tomada de decisão de tipo externo.

A análise das características psicométricas mostrou que as correlações entre cada um dos itens de causalidade interna e as respectivas subescalas parciais (atribuições associadas ao sucesso, atribuições relacionadas com o fracasso e relacionadas com a tomada de decisão) foram elevadas, no entanto, os valores das correlações entre os itens e o resultado total de causalidade interna surgiram como relativamente mais baixos. Para o total da subescala o coeficiente de precisão foi de  $r=.70$ , valor considerado satisfatório (Kline, 2000).

O padrão de correlações entre os itens e as subescalas (parciais e total) inverteu-se no grupo de itens de causalidade externa. De facto, as correlações entre os itens e as respectivas subescalas parciais (associada ao sucesso, associada ao fracasso e associada à tomada de decisão) foram relativamente baixas. Em contrapartida, as correlações entre os itens e o resultado total de causalidade externa foram elevadas e todas superiores a  $r=.30$ . De igual modo, o coeficiente de precisão para o total da escala de causalidade externa ( $\alpha=.73$ ) foi consideravelmente superior ao registado para cada uma das subescalas parciais.

A análise em componentes principais ao nível dos itens identificou três componentes principais, a primeira componente relacionou-se com a causalidade externa, a segunda componente principal com a causalidade interna associada ao fracasso e a terceira com a causalidade interna associada ao sucesso. Estes resultados colocam em evidência os dois pólos do *locus* de causalidade (interno-externo), validando a estrutura conceptual subjacente à elaboração da Escala de Atribuições para a Carreira. No entanto, mostra também, que cada um destes pólos de causalidade tem estruturas diferenciadas. Os itens de causalidade externa apresentam uma estrutura aproximadamente unifactorial, definindo apenas uma componente principal. Em contraste, os itens de causalidade interna definem uma estrutura bifactorial, apresentando, em factores distintos, as atribuições associadas ao sucesso e as atribuições associadas ao fracasso.

A distinção estrutural entre as atribuições relacionadas com o sucesso e as atribuições relacionadas com o fracasso tem sido observada, de igual modo, noutros estudos (Peterson e colaboradores, 1982). Esta independência estrutural aponta para a necessidade de se tomar em consideração na avaliação atribucional, para além dos resultados globais de causalidade interna e de causalidade externa, os resultados das subescalas parciais, diferenciando, sobretudo nas atribuições de causalidade interna, as atribuições relacionadas com o sucesso das atribuições relacionadas com o fracasso.

Apesar dos índices, em geral, satisfatórios registados na Escala de Atribuições para a Carreira, a reduzida capacidade discriminativa e a elevada assimetria de resultados registada nalgumas subescalas, sobretudo nas atribuições internas associadas ao sucesso, indicam a necessidade de aperfeiçoar e reajustar esta escala em futuras investigações.

Os outros dois instrumentos de avaliação utilizados neste estudo foram as versões portuguesas do *Self Esteem Inventory (SEI)* e do *Career Development Inventory (CDI)*. O coeficiente de precisão obtido para o *SEI* foi de  $r=.83$ , índice equivalente ao obtido num estudo efectuado anteriormente com este mesmo instrumento (Janeiro, 1997), e indicativo de um bom nível de precisão deste instrumento, em termos globais. A análise por subescalas identificou três subescalas com índices de precisão considerados satisfatórios e uma subescala, a subescala social, com índices de precisão consideravelmente mais baixos.

Os resultados obtidos com o *CDI* revelaram índices de precisão adequados e, tal como noutros estudos com amostras portuguesas (Afonso, 1987; Guilherme, 2003), coeficientes de precisão mais elevados para a escala de planeamento e ligeiramente mais baixos para a escala de exploração. Estes resultados foram ainda idênticos aos obtidos com os estudos de aferição americanos do *CDI* (Thompson & Lindeman, 1981, p.14), evidenciando uma relativa estabilidade deste instrumento em diferentes contextos culturais.

Para a comparação de resultados entre participantes consideraram-se quatro subgrupos atendendo ao nível de escolaridade e ao género: grupos feminino e masculino do 9º ano e grupos feminino e masculino do 12º ano.

No 9º ano a análise das respostas dadas ao Inventário de Perspectiva Temporal indicou resultados equivalentes dos rapazes e das raparigas (cf. Capítulo 9), sugerindo que neste nível de escolaridade os dois géneros possuem atitudes temporais semelhantes. Em contrapartida, os resultados no 12º ano mostraram que as participantes femininas têm uma atitude mais favorável em relação ao futuro e os participantes masculinos demonstram possuir atitudes mais favoráveis em relação à orientação para o presente, assim como, uma visão mais negativa do futuro.

Entre níveis de escolaridade, as comparações de resultados médios mostraram uma tendência geral para respostas mais favoráveis em relação à orientação para o futuro dos participantes do 12º ano. A análise por géneros indicou, contudo, uma evolução diferenciada dos rapazes e das raparigas. Os participantes masculinos dos dois níveis de escolaridade registaram resultados próximos nas quatro dimensões temporais, em contrapartida, os resultados dos grupos femininos sugerem uma evolução importante na transição do 9º ano para o 12º ano, apresentando as raparigas do ensino secundário atitudes mais favoráveis em relação ao futuro, assim como, atitudes menos favoráveis em relação à orientação para o presente.

Tomando em consideração as dimensões atribucionais verificou-se um efeito significativo da variável género nos resultados dos participantes dos dois níveis de escolaridade. Com efeito, os participantes masculinos, tanto do 9º ano como do 12º ano, mostraram ter níveis mais elevados de crenças atribucionais de tipo interno associadas ao fracasso e de crenças atribucionais de tipo externo.

O ano de escolaridade foi considerado como exercendo, de igual forma, um efeito significativo nos resultados do conjunto total de participantes, verificando-se uma tendência para um decréscimo de respostas relacionadas com as atribuições de tipo

externo nos participantes do 12º ano, sendo este efeito mais acentuado no grupo feminino.

Outra das dimensões analisadas foi a auto-estima. A comparação dos resultados alcançados por rapazes e raparigas no 9º ano revelou níveis equivalentes de auto-estima nos domínios familiar, social e escolar. Em contraste, no domínio da auto-estima geral os resultados dos rapazes foram significativamente superiores aos registados pelas raparigas. No 12º ano a comparação entre géneros indicou, igualmente, resultados próximos nos dois géneros em diversos domínios de auto-estima, verificando-se apenas um domínio, o domínio escolar, com resultados significativamente diferentes, neste caso favorecendo as raparigas.

Estes resultados sustentam, apenas parcialmente, alguns estudos anteriores sobre a auto-estima. Com efeito, diversas investigações (Kline, 1999; O'Malley & Bachaman, 1983; Twenge e Campbell, 2001) têm referenciado diferenças significativas a favor dos rapazes, em diversos domínios da auto-estima ao longo da adolescência. No presente estudo, apenas se detectaram resultados significativamente superiores na auto-estima geral dos rapazes no 9º ano de escolaridade; no 12º ano, pelo contrário, a única diferença significativa registada foi no domínio da auto-estima escolar e favoreceu o grupo feminino.

A comparação entre níveis de escolaridade dos resultados da auto-estima sugere uma evolução importante desta dimensão psicológica do 9º para o 12º ano, sobretudo nos domínios social e geral, onde os participantes do 12º ano registaram resultados significativamente superiores aos ocorridos no 9º ano. A evolução da auto-estima não é, tal como verificado nas outras dimensões, equivalente nos rapazes e nas raparigas. Entre grupos masculinos verifica-se, no 12º ano, um acréscimo de respostas positivas no domínio da auto-estima social, os participantes do secundário revelam, no entanto, uma maior insegurança no domínio da auto-estima escolar quando comparados com os participantes do 9º ano. Nos grupos femininos a comparação de resultados mostra um acréscimo significativo da auto-estima social, escolar e geral na passagem do 9º ano para o 12º ano.

Esta diferença importante nos níveis da auto-estima entre as raparigas do 9º ano e as raparigas do ensino secundário foi detectada, igualmente, noutra estudo conduzido com o *SEI* em amostras portuguesas (Janeiro, 1997). Os resultados destes dois estudos sugerem uma evolução positiva acentuada da auto-estima das raparigas portuguesas na fase final da adolescência que seria interessante testar em estudos longitudinais.

A comparação das atitudes de carreira entre géneros mostrou níveis de resultados equivalentes nas atitudes de planeamento dos rapazes e das raparigas, tanto no 9º ano como no 12º ano. Já nas atitudes de exploração da carreira foram detectadas respostas significativamente mais favoráveis dos grupos femininos tanto no 9º ano como no 12º ano. Entre anos de escolaridade, as diferenças de resultados nas várias subescalas de atitudes do CDI foram muito acentuadas. Quer na amostra global quer em cada um dos subgrupos (masculinos e femininos) observaram-se diferenças de resultados importantes nas atitudes de planeamento e nas atitudes de exploração, sempre a favor dos participantes do 12º ano. Estes resultados reafirmam o carácter marcadamente desenvolvimentista da maturidade na carreira, implícito na sua formulação e documentado em diversos outros estudos quer com amostras portuguesas (Afonso, 1987) quer com amostras de outras nacionalidades (Lokan, Boss & Patsula, 1982; Patton & Creed, 2001; Thompson & Lindeman, 1981).

Em termos globais, a comparação dos resultados entre grupos de participantes nas diversas dimensões mostrou um efeito importante do nível de escolaridade nas respostas dadas. Esta evolução parece ser, no entanto, mais acentuada nas raparigas, apresentando as participantes do 12º ano os resultados mais elevados do conjunto total de participantes em diversas dimensões. As diferenças entre géneros sugerem a existência de diferentes ritmos de desenvolvimento dos rapazes e das raparigas durante a adolescência que seria interessante testar em futuras investigações com outras amostras, assim como, em estudos com características longitudinais.

Decorrente dos objectivos traçados na *Introdução*, a primeira etapa do estudo empírico do modelo sobre as bases do desenvolvimento da maturidade na carreira (Super, 1990) centrou-se no estudo exploratório das relações estabelecidas entre os diferentes tipos de variáveis, a perspectiva temporal, a auto-estima, as atribuições causais e as atitudes de carreira (cf. Capítulo 10).

A análise de correlações evidenciou associações positivas significativas entre as duas atitudes de carreira (planeamento e exploração) e a orientação para o futuro, as atribuições de causalidade interna relacionadas com a tomada de decisão e com o sucesso, e alguns domínios da auto-estima, nomeadamente com a auto-estima geral e escolar. Em termos genéricos, estes resultados corroboram os dados obtidos noutros estudos que registaram relações positivas entre as atitudes de carreira e a perspectiva temporal de futuro (Savickas, Silling & Schwartz, 1984), entre as atribuições de causalidade interna e a maturidade vocacional (Powell & Luzzo, 1998) e ainda entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira (Janeiro, 1997; Jones, Hansen e Putnam, 1976).

Os resultados da análise em componentes principais permitiram identificar cinco componentes principais relacionadas com cada um dos tipos de variáveis consideradas, a perspectiva temporal, o *locus* de causalidade de tipo interno, o *locus* de causalidade de tipo externo, a auto-estima e as atitudes de carreira, sugerindo a relativa independência estrutural de cada uma destas dimensões psicológicas.

Já a análise factorial hierárquica possibilitou a identificação de dois níveis de relações entre as variáveis. Num primeiro nível, a análise confirmou a independência estrutural das cinco dimensões definidas na análise em componentes principais. Num segundo nível de relações, a análise determinou um factor secundário ou geral, composto por dois pólos: o primeiro pólo associando a orientação para o futuro, as atribuições internas relacionadas com o sucesso e com a tomada de decisão, a auto-estima e o planeamento e a exploração da carreira, todos com pesos factoriais positivos; e o segundo pólo agregando com pesos factoriais negativos a orientação para o presente, a visão negativa

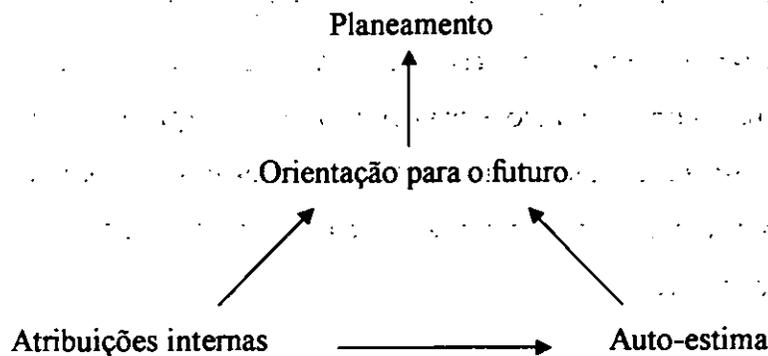
do futuro, as atribuições internas relacionadas com o fracasso e a generalidade das atribuições de tipo externo. Os resultados da análise factorial hierárquica permitiram, deste modo, esclarecer as relações existentes entre os diferentes tipos de variáveis. Efectivamente, o primeiro pólo do factor secundário associou o conjunto das dimensões consideradas positivas para o desenvolvimento de carreira. Esta associação entre a orientação para o futuro, o *locus* de causalidade de tipo interno e a auto-estima com o planeamento e a exploração de carreira vem, deste modo, corroborar as hipóteses formuladas na introdução deste trabalho e, de uma forma mais geral, confirmar as relações previstas no modelo teórico sobre as bases da maturidade na carreira (Super, 1990).

De modo a avaliar o sentido e a magnitude dos efeitos destas variáveis nas atitudes de carreira, procedeu-se a uma análise de tipo confirmatório baseada na metodologia de modelação por equações estruturais. Tomando como ponto de partida o quadro teórico sobre as bases da maturidade na carreira de Super (1990) e considerando apenas as variáveis identificadas nas análises precedentes como mantendo uma relação positiva com as atitudes de carreira, neste caso a orientação para o futuro, a causalidade interna associada ao sucesso e tomada de decisão e a auto-estima, testaram-se dois modelos estruturais.

O 1º Modelo estrutural testado previa efeitos entre as variáveis de dois níveis. Num primeiro nível entre as variáveis consideradas como determinantes da maturidade na carreira, ou seja entre a orientação para o futuro, as atribuições de tipo interno e a auto-estima, e num segundo nível entre estes determinantes e o planeamento de carreira.

Os resultados deste modelo mostraram efeitos significativos entre os três determinantes considerados, as atribuições internas, a orientação para o futuro e a auto-estima. No entanto e, ao contrário das expectativas, apenas um destes determinantes, a orientação para o futuro, apresentou um efeito directo significativo no planeamento de carreira. O esquema sobre as bases da maturidade na carreira apresentado por Super (1990)

poderia, de acordo com estes dados, ser redesenhado apresentando um núcleo de interacções entre os determinantes psicológicos e apenas um determinante — a orientação para o futuro, a exercer uma influência directa no planeamento de carreira, tal como se sugere no esquema seguinte<sup>1</sup>.



Destes resultados importa sublinhar três aspectos principais. O primeiro refere-se aos efeitos significativos entre as atribuições internas, a orientação para o futuro e a auto-estima, que corroboram a importância da dinâmica interactiva de componentes relacionadas com as crenças pessoais de causalidade, o pensamento prospectivo e os sentimentos de auto-valorização, que implícita ou explicitamente, está subjacente em diversas teorias, tanto do campo da motivação e da personalidade (Bandura, 2000; Dweck, 1999; Weiner, 1986), como da psicologia vocacional (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, Brown & Hackett, 2002; Super, 1983; 1990).

Um segundo ponto a reter diz respeito aos efeitos importantes da orientação para o futuro no planeamento de carreira, que comprovam, de igual modo, as formulações teóricas de Super (1983; 1990) sobre a função determinante da forma como se perspectiva o futuro para a formação e desenvolvimento das atitudes de planeamento.

<sup>1</sup> De notar que as relações entre a orientação para o futuro, a auto-estima e as atribuições internas podem estabelecer outros efeitos entre si, nomeadamente assumindo um carácter de reciprocidade. Dado, não ter sido possível testar o conjunto total de efeitos possíveis, o esquema apresentado indica apenas os efeitos testados e confirmados neste estudo.

Finalmente, um terceiro aspecto a realçar diz respeito à ausência de efeitos directos significativos da auto-estima e das atribuições internas no planeamento de carreira, ao contrário das expectativas iniciais. De acordo com os resultados agora obtidos, a influência destas dimensões no planeamento de carreira exerce-se sobretudo de forma indirecta, ou seja, através da influência que estas componentes psicológicas têm na orientação para o futuro. Estes resultados podem, no entanto, ajudar a compreender os dados de anteriores investigações que apresentam correlações significativas mas de baixa magnitude entre a auto-estima e o planeamento de carreira (Janeiro, 1997; Jones, Hansen & Putnam, 1976), assim como entre as atribuições e as atitudes de carreira (Naidoo, Bowman, & Gerstein, 1998; Powell & Luzzo, 1998).

No 2º Modelo estrutural testado integrou-se, para além das variáveis estudadas no primeiro modelo, a variável exploração de carreira, envolvendo quatro níveis de associações possíveis entre os três determinantes, entre os determinantes e o planeamento, entre os determinantes e a exploração e, ainda, entre o planeamento e a exploração da carreira. Os resultados confirmaram os efeitos significativos entre os três determinantes considerados, já notados no modelo anterior.

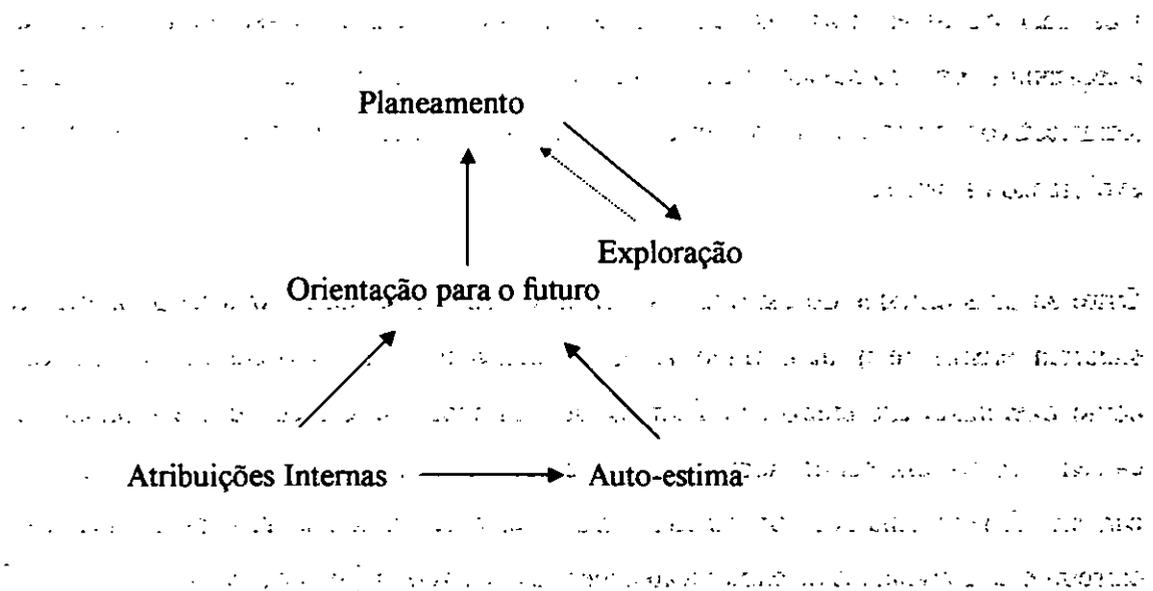
Dos determinantes para as atitudes de carreira, verificaram-se efeitos directos importantes da orientação para o futuro no planeamento da carreira e efeitos significativos, embora de baixa magnitude, das atribuições internas e da auto-estima na exploração da carreira.

Entre as duas atitudes de carreira, os resultados para o conjunto total de participantes sugerem efeitos recíprocos importantes: o planeamento de carreira foi considerado como exercendo um efeito significativo na exploração de carreira e a exploração de carreira como exercendo também uma influência importante no planeamento de carreira. Estes resultados confirmam, assim, a estreita ligação entre o planeamento de carreira e as actividades de exploração sugeridas pela teoria (Seifert, 1995).

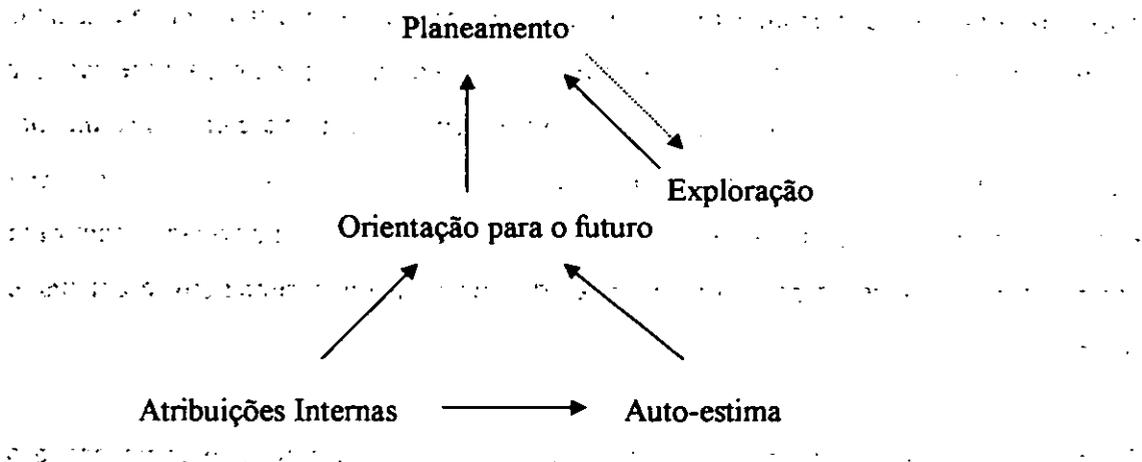
A estimação de modelos para cada um dos níveis de escolaridade indicou tendências comuns na interação dos determinantes nos 9º e 12º anos. Nos dois níveis de escolaridade, o núcleo constituído pelas atribuições internas, auto-estima e orientação para o futuro revelou interações praticamente equivalentes, confirmando a estabilidade das relações entre estas variáveis. De igual modo, nos dois níveis de escolaridade, a orientação para o futuro foi considerada como o único determinante a exercer um efeito significativo directo no planeamento de carreira.

As principais diferenças entre níveis de escolaridade referem-se aos efeitos entre as atitudes de carreira. No 9º ano, o planeamento de carreira emergiu como determinante para a definição das atitudes de exploração. No 12º ano, foi a exploração da carreira que foi considerada como exercendo um efeito significativo no planeamento de carreira. Em termos esquemáticos os dados apontam, deste modo, para um modelo com ênfases diferenciadas nos efeitos exercidos entre o planeamento e a exploração da carreira nos dois níveis de escolaridade.

No 9º ano o esquema apresenta como sentido dominante, o sentido do planeamento para a exploração da carreira.



No 12º ano o sentido da relação inverteu-se e foi a exploração que foi considerada como exercendo um efeito importante no planeamento de carreira.



Os sentidos dominantes dos efeitos exercidos entre as atitudes de carreira podem ser compreendidos atendendo às características específicas das tarefas vocacionais de cada um destes níveis de escolaridade. No 9º ano os estudantes são confrontados pela primeira vez com a necessidade de escolher um percurso para o prosseguimento de estudos, e pela primeira vez necessitam de conciliar os seus objectivos de vida com os percursos escolares disponíveis. A exploração dos percursos escolares e profissionais possíveis deriva, assim, do planeamento de carreira e das formulações iniciais em termos de objectivos de carreira e de preferências profissionais.

Os estudantes do ensino secundário, por seu turno, são confrontados com novas realidades, nomeadamente com o prosseguimento de estudos ao nível do ensino superior ou com a entrada no mercado de trabalho, realidades estas condicionadas por diversos factores de ordem social, como o *numerus clausus* para o ingresso no ensino superior ou as oportunidades de emprego no mercado de trabalho. Para o planeamento de carreira o estudante está, então, dependente de uma exploração efectiva das alternativas possíveis e do conhecimento dos condicionalismos existentes para determinados percursos escolares e profissionais.

Em termos de aconselhamento vocacional, estes resultados comprovam a necessidade de adoptar estratégias diferenciadas para cada um dos níveis de escolaridade. No 9º ano, as actividades de aconselhamento deverão enfatizar, num primeiro momento, a promoção das atitudes de planeamento, ajudando os estudantes a estabelecer e clarificar os seus objectivos de carreira. Estes planos e objectivos de carreira parecem ser fundamentais para que o jovem se sinta motivado para explorar percursos e caminhos. Por seu turno, no 12º ano, os estudantes encontram-se numa fase do seu desenvolvimento de carreira em que as atitudes de exploração e a informação adquirida assumem especial relevância para planear de forma realista percursos escolares e profissionais.

Outro dos objectivos traçados para este trabalho prendia-se com a identificação das dificuldades associadas ao desenvolvimento de atitudes de planeamento e exploração da carreira. Tomando em conjunto as variáveis temporais, atribucionais, da auto-estima e as atitudes de carreira, exploraram-se as diferenças nos padrões de associação entre variáveis nos participantes, com base numa análise de *clusters*.

Para esta análise consideraram-se separadamente os grupos de participantes do 9º ano e do 12º ano. Em cada um destes níveis determinaram-se quatro *clusters*. A análise dos perfis de resultados médios associados a cada um dos *clusters* permitiu identificar semelhanças entre os perfis definidos para o 9º ano e os perfis para o 12º ano, sugerindo a existência de padrões de associação relativamente estáveis entre os diferentes tipos de variáveis.

Dois dos *clusters* (um do 9º ano e outro do 12º ano) definiram um primeiro tipo de perfil que associou de forma inequívoca as variáveis anteriormente descritas como exercendo um efeito positivo para o desenvolvimento de carreira. Nestes perfis, a par dos resultados elevados nas atitudes de carreira, observaram-se resultados acima da média na orientação para o futuro, nas atribuições internas associadas ao sucesso e à tomada de decisão e nos vários domínios da auto-estima.

A ilustração com alguns casos integrados nestes *clusters* mostrou que estes jovens já tinham estabelecido um conjunto de objectivos para o seu futuro vocacional, pareciam bem integrados na escola e demonstravam atitudes efectivamente favoráveis em relação ao planeamento e à exploração da carreira. Com base nos resultados, assim como na análise de casos, este tipo de perfil foi considerado como um «estilo adaptado» de abordagem das tarefas vocacionais.

Dois outros *clusters*, um do 9º ano e outro do 12º ano, definiram um perfil de resultados médios tendencialmente elevados. Como pontos mais característicos destes perfis, destacaram-se os resultados significativamente acima da média na orientação para o presente e nas atribuições de causalidade externa. A análise de casos integrados nestes *clusters* permitiu observar uma tendência geral destes jovens para uma abordagem superficial das tarefas vocacionais, marcada por projectos pouco reflectidos e atitudes pouco empenhadas em relação ao planeamento e à exploração da carreira, definindo o que se pode considerar como um «estilo despreocupado» de abordagem das tarefas de planeamento e exploração da carreira.

Um terceiro tipo de perfil, definido igualmente nos dois níveis de escolaridade, apresentou como pontos mais elevados os resultados na orientação para o presente e em alguns domínios da auto-estima. Destacaram-se, ainda neste perfil, os resultados baixos observados em diversos domínios atribucionais, com especial relevância psicológica para os resultados abaixo da média das atribuições de causalidade interna associada ao sucesso. A análise de casos permitiu clarificar a tendência destes jovens para uma insegurança geral, aliada a projectos pouco consistentes em relação ao futuro. A falta de confiança geral nas capacidades pessoais para controlar o sucesso futuro parece, assim, estar na base do que se pode considerar como um «estilo inseguro» de abordagem das tarefas de planeamento e exploração da carreira.

Finalmente, um último perfil apresentou resultados tendencialmente baixos em diferentes domínios psicológicos, nomeadamente na orientação para o futuro, nos vários aspectos da auto-estima e nas atitudes de carreira. Os resultados mais elevados deste tipo de perfil registaram-se, em contrapartida, na visão negativa do futuro e nas

atribuições relacionadas com o fracasso. A análise de casos integrados nestes *clusters* confirmou, a par de atitudes pouco empenhadas em relação à carreira, dificuldades em diferentes esferas do funcionamento pessoal, como sejam a auto-estima familiar e auto-estima social. Ao estabelecer uma associação entre as atribuições relacionadas com o fracasso e os níveis baixos de auto-estima, este perfil apresenta semelhanças com o estilo atribucional pessimista referenciado por Abramson, Seligman e Teasdale (1978) e que, tal como para outros domínios do desenvolvimento pessoal (Peterson & Seligman, 1984), parece exercer, igualmente um efeito negativo para o desenvolvimento de carreira. A análise dos resultados associados a estes *clusters* aponta, assim, para a existência do que se pode considerar como um «estilo pessimista» de abordagem das tarefas de natureza vocacional.

Dos resultados da análise de *clusters* importa destacar dois pontos principais. O primeiro refere-se aos padrões das associações entre os diferentes domínios psicológicos. Com efeito, os padrões identificados apresentam algumas semelhanças com os estilos atribucionais sugeridos pela teoria atribucional, mas também, com os estilos temporais propostos pela pesquisa sobre a perspectiva temporal, sugerindo uma relação entre os dois tipos de variáveis. Para além da articulação entre estes dois domínios, verificaram-se, também, nos padrões definidos, relações consistentes com a auto-estima e com as atitudes de carreira, apontando para a existência de estilos complexos de abordagem das tarefas que abrangem diversas áreas do funcionamento psicológico.

Um segundo aspecto a sublinhar diz respeito às consequências negativas para o desenvolvimento de carreira de determinados estilos. Com efeito, a análise dos resultados permitiu identificar uma ligação entre as áreas deficitárias relacionadas com a perspectiva temporal, as atribuições causais, a auto-estima e as dificuldades associadas ao planeamento e à exploração de carreira, confirmando as hipóteses sugeridas na introdução deste trabalho.

As implicações da integração do conceito de estilos de abordagem das tarefas para o aconselhamento vocacional podem ser diversas. Por exemplo, ao introduzir no racional da avaliação psicológica os estilos de abordagem das tarefas de planeamento e de exploração, a avaliação deixa de ser encarada de uma forma estática para se situar num nível de abordagem mais dinâmica e funcional, na qual se procura articular a avaliação das atitudes de carreira com a avaliação de outros domínios do funcionamento psicológico. Por outro lado, a identificação das dificuldades de planeamento e de exploração da carreira, com base nas variáveis psicológicas que as determinam (perspectiva temporal, crenças atribucionais ou auto-estima), pode igualmente, abrir perspectivas para intervenções psicológicas mais específicas, de acordo com os défices detectados.

Em síntese, a procura de respostas para as dificuldades de estabelecimento de objectivos escolares e profissionais demonstradas por alguns jovens estudantes conduziu-nos a um estudo sobre as bases das atitudes de planeamento e exploração da carreira. As variáveis identificadas no modelo teórico proposto por Super (1990), a perspectiva temporal, as crenças atribucionais e a auto-estima revelaram exercer um efeito complexo entre si e nas atitudes de carreira. A identificação de padrões de associação entre estas variáveis permitiu explorar, igualmente, as diferenças individuais na abordagem das tarefas de planeamento e de exploração da carreira.

Muitas outras questões ficaram por responder, abrindo perspectivas para novas linhas de investigação. Destacam-se algumas vertentes de estudo particularmente relevantes em relação com os dados obtidos. Uma primeira linha de investigação prende-se com a avaliação psicológica, nomeadamente com a avaliação da perspectiva temporal e das atribuições de carreira. Os instrumentos organizados para este estudo revelaram potencialidades reais para a avaliação destas dimensões psicológicas, possuindo características psicométricas adequadas. No entanto, a identificação de resultados menos satisfatórios em alguns itens, assim como em algumas subescalas, apontam para a necessidade de em futuras revisões se proceder a reformulações de itens e ao aperfeiçoamento dessas mesmas subescalas. De igual modo, importante em futuras

investigações seria a extensão do estudo sobre a validade e a precisão destes instrumentos a amostras diversificadas, tanto em termos etários como em termos socio-culturais.

A comparação dos resultados médios entre grupos de participantes mostrou diferenças importantes em diversas dimensões entre níveis de escolaridade e entre géneros. Nalgumas dessas dimensões, os resultados sugeriram uma evolução diferenciada dos rapazes e das raparigas na passagem do 9º para o 12º ano, que seria interessante testar com outras amostras e em estudos com características longitudinais.

A análise das relações entre as variáveis clarificou alguns dos efeitos entre determinantes psicológicos e as atitudes de carreira. No entanto a complexidade do desenvolvimento da maturidade na carreira e a diversidade de factores psicológicos e sociais envolvidos, apontam para a importância da elaboração de novos planos de pesquisa que averiguem o peso e a relevância destes e de outros factores determinantes desse desenvolvimento em diferentes idades e em populações diversificadas.

A identificação de grupos de participantes com padrões de associação distintos entre as variáveis revelou a existência de diferenças individuais consistentes na abordagem das tarefas de planeamento e exploração da carreira. Neste contexto, seria interessante prosseguir esta via de investigação, clarificando as relações dos estilos de abordagem das tarefas vocacionais com outras características pessoais, nomeadamente de personalidade e de adaptação social, assim como, outros aspectos de natureza vocacional, como por exemplo, os valores de trabalho ou a saliência de actividades.

Finalmente, as implicações para a prática em aconselhamento de carreira merecem ser aprofundadas, avaliando as vantagens de programas de intervenção com actividades especialmente relacionadas com a perspectiva temporal, as crenças atribucionais e a auto-estima. De igual modo importante, seria a análise da eficácia específica de tais programas em estudantes com diferentes estilos de abordagem das tarefas de planeamento e de exploração da carreira.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Afifi, A. A. & Clark, V. (1998). *Computer-aided multivariate analysis* (3<sup>rd</sup> ed.). Suffolk: Chapman & Hall.
- Afonso, M. J. (1987). *Estudo da maturidade vocacional e da saliência das actividades em estudantes do ensino secundário*. Trabalho de síntese apresentado nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Agarwal, A., Tripathi, K. K. & Srivastava, M. (1983). Social roots and psychological implications of time perspective. *International Journal of Psychology*, 18, 367-380.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7<sup>th</sup> ed.). Prentice-Hall. USA.
- Bacher, F. (1988). Les modèles structuraux en psychologie présentation d'un modèle : LISREL (deuxième partie). *Le Travail humain*, 51 (4), 273-370.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (2<sup>nd</sup> ed.; pp. 154-196). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (2000). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bariaud, F. & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 271 - 290.
- Bednar, R. L., Wells, M. G. & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.

- Block, J. & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bridges, K. R. (2001). Using attributional style to predict academic performance: how does it compare to traditional methods? *Personality and Individual Differences*, 31, 723-730.
- Brown, J., Dutton, K. A. & Cook, K. E. (2001). From the top-down: self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.
- Cardoso, P. M. (1999). *Percepção de barreiras na carreira e atitudes face à exploração e planeamento na carreira em alunos do ensino secundário*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Chatfield, C. & Collins, A. J. (1996). *Introduction to multivariate analysis*. London: Chapman & Hall.
- Chiu, L. (1990). The relationship of career goal and self-esteem among adolescents. *Adolescence*, 25, 593-598.
- Chubb, N. H. & Fertman, C. I. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32, 113-130.
- Coopersmith, S. (1981). *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Cota, A. A., Longman, R. S., Holden, R. R., Fekken, G. C., Xinaris, S. (1993). Interpolating 95<sup>th</sup> percentile eigenvalues from random data: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 585-596.
- Creed, P. A. & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29, 277-290.

- Crook, R. H., Healy, C. C. & O'Shea, D. W. (1984). The linkage of work achievement to self-esteem, career maturity, and college achievement. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 70-79.
- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Demo, D. H. (2001). Self-esteem of children and adolescents. In T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman. *Extending self-esteem theory and research: sociological and psychological currents* (pp. 135-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dewck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dreher, M. & Oerter, R. (1987) Action planning competencies during adolescence and early adulthood. In S. L. Friedman, E. K. Scholnick & R. R. Cocking. (Eds). *Blueprints for Thinking: The Role of Planning in Cognitive Development* (pp. 321-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, M. E. (1994). Desenvolvimento de carreira em adultos: Adaptabilidade da carreira em trabalhadores de uma empresa industrial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 117-136.
- Dutton, K. A. & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revised: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.

- Everitt, B. S. (1996). *Making sense of statistics in psychology: A second-level course*. Oxford: Oxford University Press.
- Fassinger, R. E. (1987). Use of structural equation modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 425-436.
- Five-Schaw, C. (2000). Introduction to structural equation modelling. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.). *Research Methods in Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 397-413). London: Sage Publications.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 404-421.
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fraisse, P. (1979). Des différents modes d'adaptation au temps. In *Du temps biologique au temps psychologique*. Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris: PUF.
- Fraisse, P. (1984). Le temps en psychologie. In *Strutturazione temporale dei processi cognitive*. Comunicazione scientifica di psicologia generale. Bulzoni Editore.
- Funder, D. C. & Block, J. (1989). The role of ego-control, ego-resiliency and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1041-1050.
- Fuqua, D. R., Blum, C. R. & Hartman, B. W. (1988). Empirical support for the differential diagnosis of career indecision. *The Career Development Quarterly, 36*, 365-373.
- Gibb, B. E., Zhu, L., Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (2002). Attributional styles and academic achievement in university students: A longitudinal investigation. *Cognitive Therapy and Research, 26*, 309-315.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. (2001). Optimism, pessimism and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington DC: American Psychological Association.

- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101, 173-188.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions and measurements implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Gonzalez, A. & Zimbardo, P. G. (1985). Time in perspective: The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures. *Psychology Today*, 19, 21-26.
- Greene, A. L. (1985). Future-time perspective in adolescence: the present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 99-113.
- Greene, B. A. & DeBacker, T. K. (2004) Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16, 91-119.
- Greenhaus, J. H. & Simon, W. (1976). Self-esteem, career salience, and the choice of an ideal occupation. *Journal of Vocational Behavior*, 8, 51-58.
- Guilherme, H. M. (2003). *Estudo sobre tempos livres no desenvolvimento de carreira em jovens do ensino secundário*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. & Black, W. C. (2000). *Multivariate data analysis*. (5<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hammond, S. (2000). Introduction to multivariate data analysis. In G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Eds.). *Research Methods in Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp.372-396). London: Sage Publications.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of child psychology*. (Vol. IV). *Socialization, personality and social development* (pp. 275-386). New York: Wiley & Sons.

- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald, *Psychological perspectives on the self*, vol. 3 (pp. 137-181). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Healy, C.C., O'Shea & Crook (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 239-244.
- Heatherton, T. F. & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Positive psychological assessment. A handbook of models and measures*. Washington DC: American Psychological Association.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Willey.
- Helfrich, H. (1996). Psychology of time from a cross-cultural perspective. In H. Helfrich, (Ed.) *Time and Mind. Proceedings of the International Symposium on Time and Mind. University of Regensburg* (pp. 103-118). Hogrefe & Huber.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hoge, D. R. & McCarthy, J. D. (1984). Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 403-414.
- Holman, E. A. & Silver, R. C. (1998). Getting «stuck» in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1146-1163.
- Husman, J. & Lens W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Instituto Nacional de Estatística (2003). *Census 2001*. Lisboa: INE.
- James, W. (1890/1960). *The Principles of Psychology*. Vol. 1. New York: Dover Publications.

- Janeiro, I. N. (1994, Julho). *Relações entre a maturidade vocacional e as aptidões cognitivas*. Poster apresentado nas II Jornadas da Sociedade Portuguesa de Psicologia «Desenvolvimento e Cultura». Lisboa.
- Janeiro, I. N. (1997). *Estudo sobre as relações entre a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira numa amostra de jovens do 9º e do 11º anos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. & Marques, J. F. (1999). Auto-estima e atitudes de planeamento e de exploração da carreira em jovens do 9º e do 11º anos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 34, 83-98.
- Jones, O. M., Hansen, J. C. & Putnam, B. A. (1976). Relationship of self-concept and vocational maturity to vocational preferences of adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 8, 31-40.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2005). *LISREL 8.7*. IN: Scientific Software International.
- Karniol, R. & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.
- Kelley, H. H. & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-165.
- King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. *Journal of Counselling and Development*, 68, 208-214.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. In L. G. Grimm & A. P. R. Yarnold (Eds.) *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 227-260). Washington DC: American Psychological Association.

- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Routledge.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Ko, G. & Gentry, J. W. (1991). The development of time orientation measures for use in cross-cultural research. *Advances in Consumer Research*, 18, 135-142.
- Lasane, T. P. & Jones, J. M. (1999). Temporal orientation and academic goal-setting: the mediating properties of a motivational self. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, 31-44.
- Lasane, T. P. & Jones, J. M. (2001). When socially induced temporal myopia interferes with academic goal-setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 16, 75-87.
- Lawrence, W. & Brown, D. (1976). An investigation of intelligence, self-concept, socio-economic status, race, and sex as predictors of career maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 43-52.
- Leary, M. R. (1999). The social and psychological importance of self-esteem. In R. M. Kowalski & M. R. Leary (Eds.). *Social psychology of emotional and behaviour problems: Interfaces of social and clinical psychology* (pp. 197-221). Washington DC: American Psychological Association.
- Leary, M. R. (2002). When selves collide: The nature of the self and the dynamics of interpersonal relationships. In A. Tesser & D. A. Stapel (Eds.). *Self and motivation: Emerging psychological perspectives*, (pp.119-145). Washington DC: American Psychological Association.
- Laery, M. R., Tambor, E. S., Terdal S. K. & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lennings, C. J. (1994). An investigation of the effects of agency and time perspective variables on career maturity. *Journal of Psychology*, 128, 242-254.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.

- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, (4<sup>th</sup> ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lessing, E. E. (1968). Demographic, developmental, and personality correlates of length of future time perspective (FTP). *Journal of Personality*, 36, 183-201.
- Lewin, K. (1948/1997). Time perspective and morale. In *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp.80-93). Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K. (1951/1997). Defining the «field at a given time». In *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. (pp. 200-212). Washington: American Psychological Association.
- Lima, M. R. (1989). *Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários*. Trabalho de síntese apresentado nas provas de acesso à categoria de assistente de investigação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Lokan, J. J.; Boss, M. W. & Patsula, P. J. (1982). A study of vocational maturity during adolescence and locus of control. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 331-342.
- Lomranz, J., Medini, G. & Aschuach, R. (1982). Realism as a cognitive indicator of self-actualization in temporality. *The Journal of Psychology*, 110, 53-62.
- Lomranz, J.; Shmotkin, D. & Katznelson, D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, 18, 407-413.
- Lopez, E. M. & Greenhaus, J. H. (1978). Self-esteem, race and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 75-83.

- Luzzo, D. A. & Jenkins-Smith, A. (1998). Development and initial validation of the assessment of attributions for career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 224-245.
- Määttä, S., Nurmi, J-E. & Majava, E-M. (2002). Young adults' achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and consequences. *European Journal of Psychology*, 16, 295-311.
- Malmberg, L. & Norrgard, S. (1999). Adolescent's ideas of normative life span development and personal future goals. *Journal of Adolescence*, 22, 33-47.
- Marko, K. W. & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- Markus, H. & Cross, S. (1990). The interpersonal self. In L. A. Pervin, (Ed): *Handbook of personality: Theory and research*. New York: The Guilford Press.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-968.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marques, J. F. (2001). Interaction of theory, research, and applications in the work of Super: An international perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 13-19.
- Marques, J. F. & Caeiro, L. A. (1979). O Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos*, LV, 501-514.
- Marques, J. F. & Caeiro, L. A. (1981). Le Career Development Inventory au Portugal: Étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology*, 30, 479-490.
- Marques, J. F. & Caeiro, L. A. (1988). Inventário de Desenvolvimento Vocacional – Forma para Estudantes Universitários. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Marques, J. F., Caeiro, L. A., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E., Afonso, M. J., Teixeira, M. O. & Lima, M. R. (1998). *Programa de Orientação de Carreira (POC) para o 9º ano. Nova edição revista*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. & Hau, K-T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W., Parada, R. H. & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (self description questionnaire II) and adolescence mental health (youth self-report). *Psychological Assessment*, 16, 27-41.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Miller, R. B. & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Moreira, J. M. (1999). A razão dos erros-padrões: um critério objectivo para o teste do «cotovelo» na determinação do número de factores na análise em componentes principais. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 34, 111-147.
- Munson, W. W. (1992). Self-esteem, vocational identity, and career salience in high school students. *The Career Development Quarterly*, 40, 361-368.
- Naidoo, A. V. (1998). Career maturity: A review of four decades of research. *The Eric Database (ED419145)*, 1-44.

- Naidoo, A. V., Bowman, S. L. & Gerstein, L. H. (1998). Demographics, causality, work salience, and the career maturity of African-American students: a causal model. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 15-27.
- Nevill, D. D. & Super, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Nurmi, J-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: a four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A Review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J-E., Onatsu, T. & Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioural strategies – self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- Nurmi, J-E., Poole, M. E. & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 471-487.
- Nurmi, J-E., Poole, M. E. & Seginer, R. (1995). Tracks and transitions – A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel and Finland. *International Journal of Psychology*, 30, 355-375.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European journal of Personality*, 8, 135-148.
- ↘ Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and Research method*. Leuven: Leuven University Press.
- O'Malley, P. M. & Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- O'Rand, A. & Ellis, R. A. (1974). Social class and social time perspective. *Social Forces*, 53, 53-62.

- Oppenheimer, L. (1987). Cognitive and social variables in the plan of action. In S. L. Friedman, E. K. Scholnick & R. R. Cocking (Eds). *Blueprints for Thinking: The Role of Planning in Cognitive Development*. (pp. 356-394). Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborne, R. E. (1996). *Self: An eclectic approach*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Paixão, M. P. (1988). A perspectiva temporal de futuro (PTF) em algumas teorias do comportamento vocacional. *Psychologica*, 1, 47-56.
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação: compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Orientação Vocacional. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão. *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*, (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto.
- Patton, W., Bartrum, D. A. & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193-203.
- Patton, W. & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336-351.
- Patton, W. & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 31-48.
- Peetsma, T. D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 177-192.
- Peterson, C. & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 603-607.

- Peterson, C. & Seligman, M. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Seligman, M. P. & Vaillant, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Seligman, M. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Piaget, J. (1946/1981). Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France
- Pinto, H. R. (2004). Orientação vocacional em Portugal: Temas para reflexão. *Psychologica*, 181-195.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (2<sup>nd</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Powell, D. F. & Luzzo, D. A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145-158.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Quatman, T. & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 93-117.
- Rafael, M. (2001). *O modelo desenvolvimentista de avaliação e aconselhamento de carreira (C-DAC). Preocupações de carreira e stress profissional em adultos desempregados*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rappaport, H. & Enrich, K. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1609-1620.

- Raynor, J. O. & Entin, E. E. (1983). The function of future orientation as a determinant of human behaviour in step-path theory of action. *International Journal of Psychology*, 18, 463-487.
- Richelle, M. (1996). The expanding scope of the psychology of time. In H. Helfrich (Ed.) *Time and Mind. Proceedings of the International Symposium on Time and Mind. University of Regensburg* (pp. 3-22). Hogrefe & Huber Publishers.
- Ringle, P. M. & Savickas, M. L. (1983). Administrative leadership, planning and time perspective. *Journal of Higher Education*, 54, 649-662.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rosenberg, M. (1986). Self - concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A.G. Greenwald, (Eds.). *Psychological perspectives on the self*: vol 3 (pp.137 -181). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68, 34-44.
- Rosenberg, M. (1990). The self-concept: Social product and social force. In M. Rosenberg & R. H. Turner. *Social-psychological perspectives*: (pp. 593-624). NJ: Transaction Publishers.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1), (609).
- Sá, I. (1997). O desenvolvimento das percepções de competências de controlo e de auto-regulação autónoma: Implicações na motivação para a aprendizagem. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Savickas, M. L. (1991). Improving career time perspective. In Brown, D. & Brooks L. (Eds.), *Techniques of Career Counseling* (pp. 236-249). Boston: Allyn and Bacon.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns, and narratives. In F. T. Leong & A. Barak (Eds.) *Contemporary models in vocational psychology*, (pp.295-320). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*, (4<sup>th</sup> ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. & Hartung, P. J. (1996). The Career Development Inventory in review: Psychometric and research findings. *Journal of Career Assessment*, 4, 171-188.
- Savickas, M. L., Silling, S. M. & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 258-269.
- Schmidt, R. W., Lamm, H. & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8, 71-90.
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *Journal of Psychology*, 132, 154-169.
- Seligman, M. E. P. & Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of performance as a life insurance agent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 832-838.
- Seifert, K. H. (1995). Career development and counseling needs in secondary schools. In J. Ferreira Marques e M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Services for the 90's. Proceedings* (pp.47-66). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, J. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: investigações com adolescentes*. Dissertação de doutoramento: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, J. T. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Ed.) *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 265-315). Coimbra: Quarteto.

- Simmons, R. G. (1987). Self-esteem in adolescence. In T. Honess & K. Yardley, (Eds.) *Self and Identity: Perspectives across the lifespan* (pp.172-192). London: Routledge & Kegan Paul.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121- 139.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers.
- Super D. E. (1963). Toward making self -concept theory operational. In D. Super, R. Starishevsky, N. Matlin, J. P. Jordaan, (Eds.). *Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development* (pp. 17-32). New York: Teachers College: Columbia University.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counselling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed.; pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. (1995). Models of career development. In J. Ferreira Marques e M. Rafael (Eds.), *Career Guidance Services for the 90's. Proceedings* (pp.47-66). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Super, D. E. & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.
- Super, D. E. & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 194-201.
- Super, D. E. & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College Press.

- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In: D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 121-177). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. & Thompson, A. S. (1979). A six-scale, two factor measure of adolescent career or vocational maturity. *The Vocational Guidance Quarterly*, 27, 6-15.
- Taylor, K. M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21, 318-329.
- Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional: as necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Thayer, S., Gorman, B. S., Wessman, A. E., Schmeidler, G. & Mannucci, E. G. (1975). The relationship between locus of control and temporal experience. *The Journal of Genetic Psychology*, 126, 275-279.
- Thiebaut, E. (2000). Perspective future, stratégies d'adaptation e planification: un modèle de mesure. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50 (1), 205-216.
- Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1981). *Career Development Inventory, Vol 1: User's manual*. Palo Alto, CA: consulting Psychologists Press.
- Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1984). *Career Development Inventory, Vol 2: Technical Manual*. Palo Alto, CA: consulting Psychologists Press.
- Tinsley, H. E. A. & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counselling Psychology*, 34, 414-424.
- Trice, A. D., Haire, J. R. & Elliott, K. A. (1989). A career locus of control scale for undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 555-561.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.

- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: a cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 321-344.
- Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in African-American students: An attributional account. *Educational Psychology Review*, 12, 33-62.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A. & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: a review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In R. D. Goffin & E. Helmes. (Eds.). *Problems and Solutions in Human Assessment: Honouring Douglas N. Jackson at Seventy*. Massachusetts: Kluwer Academic.
- Wallace, M. & Rabin, A. I. (1960). Temporal experience. *Psychological Bulletin*, 57, 213-236.
- Wallace-Brosious, A., Serafica, F. C. & Osipow, S. H. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 127-149.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (1994). Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation\* and achievement as a moral system. *Educational Psychologist*, 29, 163-172.

- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weiner, B. & Graham, S. (1999). Attribution in personality psychology. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of Personality. Theory and research*. (2<sup>nd</sup> ed., pp.605-628). New York: The Guilford Press.
- Wells, L. E. (2001). Self-esteem and social inequality. In T. J. Owens, S. Stryker & N. Goodman. *Extending self-esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 301-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessman, A. E. (1973). Personality and the subjective experience of time. *Journal of Personality Assessment*. 37, 103-114.
- Westbrook, B. W. (1983). Career maturity: The concept, the instruments, and the research. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (vol.1, pp.263-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolf, F. M. & Savickas, M. L. (1985). Time perspective and causal attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 471-480.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept*. Vol. 2. *Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., Keough, K. A. & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23 , 1007-1023.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: the motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245- 287.
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

## ÍNDICES

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 5.1	Itens propostos por zonas de orientação temporal	148
Quadro 5.2	Caracterização do grupo de participantes do primeiro estudo	149
Quadro 5.3	Itens LTPD: Estatísticas da distribuição de resultados	150
Quadro 5.4	Subescalas LTPD: Estatísticas de Distribuição de Resultados	152
Quadro 5.5	Itens LTPD: Matriz de correlações	153
Quadro 5.6	Itens LTPD: Coeficientes alfa	154
Quadro 5.7	Itens LTPD: Análise em componentes principais	156
Quadro 5.8	Itens suplementares: Estatísticas de distribuição de resultados	157
Quadro 5.9	Itens suplementares: Estatísticas por conjuntos de itens	158
Quadro 5.10	Itens LTPD e itens suplementares: Matriz de Correlações	159
Quadro 5.11	Itens LTPD e itens suplementares: Análise em componentes principais	162
Quadro 5.12	Itens por variáveis da dimensão do futuro	166
Quadro 5.13	Conjunto total de itens seleccionados para a versão final do Inventário de Perspectiva Temporal	168
Quadro 6.1	9º Ano: Itens para avaliação das crenças atribucionais	172
Quadro 6.2	12º Ano: Itens para avaliação das crenças atribucionais	173
Quadro 6.3	Itens atribucionais: Estatísticas da distribuição (9º ano)	174
Quadro 6.4	Itens atribucionais: Médias por conjuntos de itens (9º ano)	175
Quadro 6.5	Itens atribucionais: Matriz de correlações (9º ano)	176
Quadro 6.6	Conjuntos de Itens atribucionais: Matriz de correlações (9º Ano)	178
Quadro 6.7	Itens atribucionais: Análise em componentes principais (9º ano)	179
Quadro 6.8	Itens atribucionais: Estatísticas da distribuição (12º ano)	181
Quadro 6.9	Itens atribucionais: Médias por conjuntos de itens (12º ano)	182
Quadro 6.10	Itens atribucionais: Matriz de correlações (12º ano)	183
Quadro 6.11	Conjuntos de Itens atribucionais: Matriz de correlações (12º Ano)	185
Quadro 6.12	Itens atribucionais: Análise em componentes principais (12º ano)	186
Quadro 6.13	Itens da Escala de Atribuições para a Carreira	189
Quadro 7.1	Participantes por escolas	200
Quadro 7.2	Caracterização dos participantes quanto ao nível de escolaridade e ao género	201
Quadro 7.3	Caracterização dos participantes quanto à idade	202
Quadro 7.4	Caracterização dos participantes quanto às classificações escolares	203
Quadro 7.5	Caracterização dos participantes quanto às habilitações escolares dos pais	204
Quadro 7.6	Comparação entre habilitações dos pais e habilitações da população portuguesa	205

Quadro 8.1.1	Inventário de Perspectiva Temporal: Estatísticas da distribuição de resultados (Itens)	216
Quadro 8.1.2	Inventário de Perspectiva Temporal: Estatísticas da distribuição de resultados (Subescalas)	219
Quadro 8.1.3	Inventário de Perspectiva Temporal: Matriz de correlações	220
Quadro 8.1.4	Inventário de Perspectiva Temporal: Matriz de correlações entre subescalas	223
Quadro 8.1.5	Inventário de Perspectiva Temporal: Coeficientes de precisão	224
Quadro 8.1.6	Inventário de Perspectiva Temporal: Coeficientes alfa por subescalas se excluído o próprio item	225
Quadro 8.1.7	Inventário de Perspectiva Temporal: Análise em componentes principais ao nível dos itens	227
Quadro 8.2.1	Escala de Atribuições Carreira: Estatísticas da distribuição de resultados (Itens)	230
Quadro 8.2.2	Escala de Atribuições de Carreira: Estatísticas da distribuição (Subescalas)	232
Quadro 8.2.3	Escala de Atribuições para a Carreira: Matriz de correlações entre itens	234
Quadro 8.2.4	Escala de Atribuições de Carreira: Matriz de correlações entre subescalas	236
Quadro 8.2.5	Escala de Atribuições para a Carreira: Coeficientes de precisão	237
Quadro 8.2.6	Escala de Atribuições para a Carreira: Coeficientes alfa se excluído o próprio item	238
Quadro 8.2.7	Escala de Atribuições para a Carreira: Análise em componentes principais ao nível dos itens	238
Quadro 8.3.1	Inventário de Auto-Estima (SEI): Estatísticas da distribuição de resultados (Subescalas)	241
Quadro 8.3.2	Inventário de Auto-estima (SEI): Matriz de correlações entre escalas e subescalas	242
Quadro 8.3.3	Inventário de Auto-estima (SEI): Coeficientes de precisão	243
Quadro 8.4.1	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Estatísticas da distribuição de resultados (Escalas e subescalas)	245
Quadro 8.4.2	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Matriz de correlações entre escalas e subescalas	246
Quadro 8.4.3	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Coeficientes de precisão	247
Quadro 9.1.1	Inventário de Perspectiva Temporal: Resultados do 9º ano (itens)	250
Quadro 9.1.2	Itens com diferenças significativas entre rapazes e raparigas (9º Ano)	251
Quadro 9.1.3	Inventário de Perspectiva Temporal: Resultados do 9º ano (Subescalas)	252
Quadro 9.1.4	Inventário de Perspectiva Temporal: Resultados do 12º ano (Itens)	253
Quadro 9.1.5	Itens com diferenças significativas entre rapazes e raparigas (12º Ano)	254

Quadro 9.1.6	Inventário de Perspectiva Temporal: Resultados do 12º ano (Subescalas)	255
Quadro 9.1.7	Inventário de Perspectiva Temporal: Comparação entre níveis de escolaridade (Itens)	256
Quadro 9.1.8	Itens com diferenças significativas entre anos de escolaridade (Grupos masculinos)	257
Quadro 9.1.9	Itens com diferenças significativas entre anos de escolaridade (Grupos femininos)	258
Quadro 9.1.10	Inventário de Perspectiva Temporal: Comparação entre níveis de escolaridade (Subescalas)	259
Quadro 9.2.1	Escala de Atribuições para a Carreira: Resultados do 9º Ano (Itens)	260
Quadro 9.2.2	Itens com diferenças significativas entre rapazes e raparigas (9º Ano)	261
Quadro 9.2.3	Escala de Atribuições para a Carreira Resultados do 9º ano (Subescalas)	262
Quadro 9.2.4	Escala de Atribuições para a Carreira: Resultados do 12º ano (Itens)	263
Quadro 9.2.5	Itens com diferenças significativas entre rapazes e raparigas (12º Ano)	264
Quadro 9.2.6	Escala de Atribuições para a Carreira: Resultados do 12º ano (Subescalas)	265
Quadro 9.2.7	Escala de Atribuições para a Carreira: Comparação entre níveis de escolaridade (Itens)	266
Quadro 9.2.8	Itens com diferenças significativas entre anos de escolaridade (Grupos femininos)	267
Quadro 9.2.9	Escala de Atribuições para a Carreira: Comparação entre níveis de escolaridade (Subescalas)	268
Quadro 9.3.1	Inventário de Auto-Estima: Resultados do 9º ano (Subescalas)	270
Quadro 9.3.2	Inventário de Auto-Estima: Resultados do 12º ano (Subescalas)	271
Quadro 9.3.3	Inventário de Auto-Estima: Comparação entre níveis de escolaridade (Subescalas)	273
Quadro 9.4.1	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Resultados do 9º ano (Escala e subescalas)	275
Quadro 9.4.2	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Resultados do 12º ano (Escala e subescalas)	276
Quadro 9.4.3	Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI): Comparação entre níveis de escolaridade (Escala e subescalas)	277
Quadro 9.5.1	Correlações entre habilitações dos pais e classificações dos filhos	278
Quadro 9.5.2	Comparação entre grupos com base nas classificações escolares	279
Quadro 9.5.3	Comparação entre grupos com base nas habilitações escolares dos pais	283

Quadro 10.1	Matriz de correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira e a auto-estima (Conjunto total de participantes)	288
Quadro 10.2	Matriz de correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira e a auto-estima (9º ano)	291
Quadro 10.3	Matriz de correlações entre a perspectiva temporal, as atribuições para a carreira e a auto-estima (12º ano)	291
Quadro 10.4	Matriz de correlações entre escalas e subescalas do CDI e outras variáveis (Conjunto total de participantes)	294
Quadro 10.5	Matriz de correlações entre escalas do CDI e outras variáveis (9º Ano)	298
Quadro 10.6	Matriz de correlações entre escalas do CDI e outras variáveis (12º Ano)	298
Quadro 10.7	Análise em componentes principais	299
Quadro 10.8	Análise factorial hierárquica	301
Quadro 10.9	Análise factorial hierárquica: Matriz de correlação entre factores obliquos	302
Quadro 11.1	Composição geral dos clusters – 9º Ano	318
Quadro 11.2	Composição geral dos clusters (12º Ano)	319
Quadro 11.3	Classificações escolares por cluster – 9º Ano	320
Quadro 11.4	Classificações escolares por cluster – 12º Ano	320
Quadro 11.5	Centros finais dos clusters (9º e 12º Anos)	321

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 7.1	Habilitações dos Pais e Mães	204
Gráfico 7.2	Comparação habilitações	206
Gráfico 11.1	<i>Cluster</i> nº 4 do 9º Ano e <i>Cluster</i> nº 1 do 12º Ano	322
Gráfico 11.2	<i>Cluster</i> nº 3 do 9º Ano e <i>Cluster</i> nº 3 do 12º Ano	323
Gráfico 11.3	<i>Cluster</i> nº 1 do 9º Ano e <i>Cluster</i> nº 4 do 12º Ano	325
Gráfico 11.4	<i>Cluster</i> nº 2 do 9º Ano e <i>Cluster</i> nº 2 do 12º Ano	326
Gráfico 11.5	Caso L	328
Gráfico 11.6	Caso M	329
Gráfico 11.7	Caso G	331
Gráfico 11.8	Caso R	333
Gráfico 11.9	Caso V	335
Gráfico 11.10	Caso C	336
Gráfico 11.11	Caso A	339
Gráfico 11.12	Caso F	340

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Modelo interactivo pessoa – meio sobre as bases da maturidade na carreira (Super 1990)	44
Figura 1.2	Modelo de avaliação desenvolvimentista (Super, 1990)	47
Figura 1.3	Maturidade na carreira: Avaliação de base (Super, 1983)	48
Figura 3.1	Representação parcial da teoria atribucional da motivação (Weiner, 1991)	96
Figura 4.1	Níveis de julgamentos de competência e de importância em crianças com auto-estima alta e em crianças com baixa auto-estima (figura adaptada )	126
Figura 10.1	1º Modelo testado	305
Figura 10.2	1º Modelo: Parâmetros estandardizados – Conjunto total de participantes	306
Figura 10.3	2º Modelo testado	308
Figura 10.4	2º Modelo: Parâmetros estandardizados – Conjunto total de participantes	308
Figura 10.5	2º Modelo (com correlações entre resíduos): Parâmetros estandardizados – Conjunto total de participantes	309
Figura 10.6	2º Modelo: Parâmetros estandardizados – 9º Ano	311
Figura 10.7	2º Modelo: Parâmetros estandardizados – 12º Ano	313

**ANEXOS**

## **Anexos A**

Anexo A1 – Questionário de Dados Pessoais: 9º ano

Anexo A2 – Questionário de Dados Pessoais: 12º ano

Anexo A3 – Inventário de Perspectiva Temporal

Anexo A4 – Escala de Atribuições para a Carreira

## **Anexos B**

Anexo B1 – Distribuição das Respostas do Inventário de Perspectiva Temporal

Anexo B2 – Distribuição das Respostas da Escala de Atribuições para a Carreira

Anexo B3 – Inventário de Perspectiva Temporal – Análise em Componentes Principais  
(solução 7 factores)

Anexo B4 – Escala de Atribuições para a Carreira – Análise em Componentes  
Principais (solução 5 factores)

## **Anexos C**

Anexos C1 – 2º Modelo Estrutural (Grupo completo de participantes; n=620)

Anexo C1.1 – 1ª Solução: Matriz de resíduos estandardizados

Anexo C. 1. 2 – 2ª Solução: Efeitos totais (Directos e indirectos)

Anexos C2 – Modelos estruturais para o 9º ano

Figura C2.1 – Parâmetros estandardizados: 1ª Solução (9º Ano)

Anexo C2.2 – 1ª Solução: Matriz de resíduos estandardizados (9º ano)

Anexo C.2.3 – 2ª Solução: Efeitos totais (Directos e indirectos (9º ano)

Anexos C. 3 – Modelos estruturais para o 12º ano

Figura C.3.1 – Parâmetros estandardizados: 1ª Solução (12º Ano)

Anexo C.3.2 – 1ª Solução: Matriz de resíduos estandardizados (12º ano)

Anexo C.3.3 – 2ª Solução: Efeitos totais (Directos e indirectos)

Anexo A1 – Questionário de Dados Pessoais: 9º ano

Questionário de dados pessoais

9º ano

Nome	
Idade	Data

Preferências por disciplinas

As três disciplinas que gostas mais

Classificações obtidas  
no último período

---

---

---

---

---

---

As três disciplinas que gostas menos:

---

---

---

---

---

---

Projectos vocacionais

Após o 9º ano que área de estudos pensas escolher? \_\_\_\_\_

Quais as principais razões para essa escolha? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Que profissão gostarias de exercer no futuro? E quais as principais razões dessa preferência? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

## Descrição de si próprio

Pensando nas tuas características pessoais tenta descrever-te a ti próprio em diferentes momentos da vida

No passado eu era ...

Actualmente sou....

No futuro gostaria de ser....

Obrigado pela colaboração.

Anexo A2- Questionário de Dados Pessoais: 12º ano

Questionário de dados pessoais

12º ano

Nome: _____
Idade: _____ Data: _____

Percurso escolar

Área de estudos que frequenta: \_\_\_\_\_

Média de classificações obtidas nos últimos anos (10º/11º e 12º): \_\_\_\_\_

Quando, após o 9º ano, optou por esta área quais foram os seus principais motivos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Actualmente sente-se satisfeito com a escolha realizada ? Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Projectos vocacionais

Que projectos tem para depois da conclusão do 12º ano? \_\_\_\_\_

Quais as principais razões para essa opção? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que profissão gostaria de exercer no futuro? E quais as principais razões dessa preferência? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pensando nas suas características pessoais tente descrever-se a si próprio em diferentes momentos da vida...

No passado eu era...

Actualmente sou.....

No futuro gostaria de ser....

Obrigado pela colaboração.

## Anexo A3 – Inventário de Perspectiva Temporal

### Inventário de Perspectiva Temporal

**Nome:**  
**Idade:**  
**Escola:**  
**Ano de escolaridade:**                      **Turma:**                      **Data:**

Para responder a este questionário indique o seu grau de concordância com as frases que se seguem. Se considerar que a frase corresponde a uma descrição muito próxima de si próprio, assinale «7». Se a frase não corresponde nada à forma como se descreve, assinale «1». Se considera que se encontra algures entre estes dois casos, assinale 2, 3, 4, 5 ou 6. Quanto mais alto o número que assinalar mais forte será a concordância com a frase para se descrever a si próprio.

1. Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo .....	1	2	3	4	5	6	7
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são.....	1	2	3	4	5	6	7
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida.....	1	2	3	4	5	6	7
4. Gosto mais de viver o dia a dia do que fazer planos para o futuro.....	1	2	3	4	5	6	7
5. Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido.....	1	2	3	4	5	6	7
6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo .....	1	2	3	4	5	6	7
7. Para mim é importante manter as tradições de família .....	1	2	3	4	5	6	7
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro.....	1	2	3	4	5	6	7
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro .....	1	2	3	4	5	6	7
10. Tenho planos definidos para os próximos anos .....	1	2	3	4	5	6	7
11. Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro .....	1	2	3	4	5	6	7
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível .....	1	2	3	4	5	6	7
14. Quando faço planos para o futuro tenho a certeza de que os vou alcançar	1	2	3	4	5	6	7

Continua na página seguinte ...

## Inventário de Perspectiva Temporal

(continuação)

15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer.....	1	2	3	4	5	6	7
16. Caminho para o futuro um pouco à deriva, não por opção mas porque não consigo parar .....	1	2	3	4	5	6	7
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência..	1	2	3	4	5	6	7
18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes .....	1	2	3	4	5	6	7
19. Tenho projectos para o que quero fazer a longo prazo.....	1	2	3	4	5	6	7
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar .....	1	2	3	4	5	6	7
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita bem o presente.....	1	2	3	4	5	6	7
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante.....	1	2	3	4	5	6	7
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura...	1	2	3	4	5	6	7
24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro.....	1	2	3	4	5	6	7
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo.....	1	2	3	4	5	6	7
26. Tenho muitos projectos para o futuro.....	1	2	3	4	5	6	7
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando.....	1	2	3	4	5	6	7
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez.....	1	2	3	4	5	6	7
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas.....	1	2	3	4	5	6	7
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos .....	1	2	3	4	5	6	7
31. Tenho o meu futuro bem definido.....	1	2	3	4	5	6	7
32. Sigo com entusiasmo para o futuro .....	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo A4 – Escala de Atribuições para a Carreira

### Escala de Atribuições para a Carreira

Nome:

Idade:

Escola:

Ano e turma:

Indique o seu grau de concordância com as frases que se seguem: Se concordar totalmente com a frase, assinale «7». Se não concordar nada com a frase, assinale «1». Se considera que se encontra algures entre estes dois casos, assinale 2, 3, 4, 5 ou 6. Quanto mais alto o número que assinalar mais forte será a concordância com a frase para se descrever a si próprio.

1. Pondero com cuidado todas as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional.....	1	2	3	4	5	6	7
2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional .....	1	2	3	4	5	6	7
3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte .....	1	2	3	4	5	6	7
4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis .....	1	2	3	4	5	6	7
5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente .....	1	2	3	4	5	6	7
6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro .....	1	2	3	4	5	6	7
7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente .....	1	2	3	4	5	6	7
8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional .....	1	2	3	4	5	6	7

(Continua na página seguinte...)

(Continuação)

9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso .....	1	2	3	4	5	6	7
10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem .....	1	2	3	4	5	6	7
11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho.....	1	2	3	4	5	6	7
12. Tomo sempre as minhas decisões de carreira com base naquilo que considero ser o mais adequado para mim .....	1	2	3	4	5	6	7
13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio necessário de algumas pessoas (professores, família).....	1	2	3	4	5	6	7
14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional .....	1	2	3	4	5	6	7
15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas.....	1	2	3	4	5	6	7
16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional .....	1	2	3	4	5	6	7
17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro .....	1	2	3	4	5	6	7
18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe.....	1	2	3	4	5	6	7
19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias .....	1	2	3	4	5	6	7
20. Se tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque me empenho muito naquilo que faço .....	1	2	3	4	5	6	7
21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem.....	1	2	3	4	5	6	7
22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais .....	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela colaboração.

**Anexo B1 – Distribuição de Resultados do Inventário de Perspectiva Temporal  
(Grupo total n=620)**

ITENS	% POR ALTERNATIVAS DE RESPOSTA							QUARTIS		
	1	2	3	4	5	6	7	Q1	Q2	Q3
1. Caminho de forma ordenada para os objectivos que estabeleci há muito tempo	5,30	6,36	15,15	25,61	21,82	11,82	7,88	3	4	5
2. Não penso muito no futuro e aceito as coisas tais como são	21,06	20,76	12,88	13,79	8,33	11,36	5,76	2	3	5
3. Sei muito bem quem sou e para onde vou na vida	4,39	7,58	13,48	18,03	19,24	19,09	12,12	3	5	6
4. Gosto mais de viver dia a dia do que fazer planos para futuro	7,12	8,33	10,30	20,45	15,61	14,70	17,42	3	5	6
5. Penso que a vida não tem padrão nem tem sentido	44,85	17,27	9,55	9,55	4,85	3,64	4,24	1	2	3
6. Gosto de estabelecer objectivos a médio e longo prazo	2,88	5,30	13,18	21,52	22,12	15,30	13,64	4	5	6
7. Para mim é importante manter as tradições de família	15,45	13,18	10,61	20,00	14,39	10,76	9,55	2	4	5
8. Penso que tudo está ligado e aquilo que faço hoje será importante para o meu futuro	1,21	1,06	1,67	6,21	17,73	23,79	42,27	5	6	7
9. Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro	50,45	20,45	8,03	8,64	2,42	2,42	1,52	1	1	2
10. Tenho planos definidos para os próximos anos	8,79	9,70	15,30	17,73	15,30	15,45	11,67	3	4	6
11. Penso frequentemente nas coisas boas do passado	4,39	5,30	9,70	16,97	17,12	18,03	22,42	4	5	6
12. Tenho poucas ideias sobre o que quero fazer no futuro	24,85	20,91	14,39	12,42	7,27	9,70	4,39	1	3	4
13. Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível	7,12	11,67	13,03	21,82	13,64	13,64	13,03	3	4	6
14. Quando faço planos para o futuro tenho certeza de que os vou alcançar	7,73	11,06	13,79	26,67	18,03	11,52	5,15	3	4	5
15. Gosto de pensar no futuro e nas coisas que poderei vir a fazer	2,12	1,67	6,06	13,03	15,30	25,45	30,30	5	6	7
16. Caminho para o futuro a deriva, não por opção mas porque não consigo parar	17,42	17,88	18,33	18,94	10,61	6,97	3,79	2	3	4
17. Geralmente só decido na hora, não costumo planear com antecedência	16,67	19,85	18,48	16,97	11,52	6,82	3,64	2	3	4
18. Gosto de recordar o meu passado e de como era a vida antes	5,45	8,79	10,45	16,82	17,73	16,52	18,18	3	5	6
19. Tenho projectos sobre o que quero fazer a longo prazo	4,55	8,18	15,30	20,45	18,33	15,30	11,82	3	4	6
20. Quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar	8,03	9,55	6,67	15,45	17,27	18,18	18,79	3	5	6
21. Quando se pensa muito no futuro não se aproveita o presente	9,70	10,00	11,06	16,97	13,79	16,06	16,36	3	4	6
22. Não gosto de me imaginar num futuro distante	12,12	14,55	14,39	20,61	11,36	10,15	10,76	2	4	5
23. Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura	21,36	12,27	11,67	15,00	9,09	7,42	17,12	2	4	6
24. Tenho apenas uma vaga ideia do que irei fazer no futuro	15,61	18,18	14,09	13,18	14,70	10,30	7,88	2	3	5
25. Não gosto de assumir responsabilidades a longo prazo	10,91	12,73	15,76	23,94	13,48	9,09	8,03	2	4	5
26. Tenho muitos projectos para o futuro	5,76	11,21	17,58	18,03	14,39	12,58	14,39	3	4	6
27. Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando	35,15	20,45	13,18	13,48	6,21	4,09	1,36	1	2	4
28. Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez	1,52	5,00	7,42	19,55	17,27	15,61	27,58	4	5	7
29. Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas	1,06	2,12	4,85	14,85	21,82	21,21	28,03	5	6	7
30. Mantenho o meu futuro em aberto e sem compromissos	7,73	9,24	15,45	19,85	19,85	11,36	10,45	3	4	5
31. Tenho o meu futuro bem definido	11,82	16,06	20,61	18,64	11,67	9,55	5,61	2	3	5
32. Sigo com entusiasmo para o futuro	3,33	4,85	7,27	16,36	19,70	18,94	23,48	4	5	6,75

**Anexo B2 - Distribuição de Resultados da Escala de Atribuições para a Carreira  
(Grupo total n=620)**

ITENS	% POR ALTERNATIVAS DE RESPOSTA							QUARTIS		
	1	2	3	4	5	6	7	Q1	Q2	Q3
1. Pondero com cuidado as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional	1,5	2,4	9,0	22,1	19,2	23,4	22,4	4	5	6
2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	0,6	1,1	2,9	8,9	14,5	29,5	42,4	5	6	7
3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte	30,8	24,8	19,0	15,3	6,1	1,9	1,9	1	2	4
4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis	33,1	24,0	16,5	14,7	6,3	2,3	3,2	1	2	4
5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente	30,8	18,9	15,8	13,1	8,7	8,1	4,7	1	3	4
6. Ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro	3,2	6,5	8,2	19,0	19,2	22,6	21,3	4	5	6
7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente	4,8	5,8	8,2	14,8	18,2	22,1	26,0	4	5	7
8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e prof.	9,8	11,1	12,9	22,1	16,3	16,3	11,5	3	4	6
9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso	43,5	23,1	13,7	10,3	4,5	3,2	1,6	1	2	3
10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem	11,9	13,9	14,0	22,9	15,8	13,2	8,2	2	4	5
11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos	6,0	12,9	20,5	29,8	17,1	9,5	4,2	3	4	5
12. Tomo sempre as minhas decisões com base naquilo que considero ser o mais adequado para mim	0,8	1,0	4,0	9,8	19,7	30,8	33,7	5	6	7
13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio de pessoas	30,6	22,9	17,3	14,7	8,5	4,7	1,3	1	2	4
14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	1,0	1,0	2,1	6,3	13,5	22,9	53,2	6	7	7
15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas	34,2	19,0	15,2	13,2	10,0	5,2	3,2	1	2	4
16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional	1,0	0,8	3,1	12,6	17,1	26,3	39,2	5	6	7
17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro	11,8	14,0	13,7	21,1	17,3	13,2	8,9	2	4	5
18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe	19,0	17,7	15,5	26,0	10,6	6,0	5,2	2	3	4
19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias	19,7	21,0	17,4	20,8	12,3	5,2	3,7	2	3	4
20. Se tiver sucesso com as minhas decisões é porque me empenho muito naquilo que faço	0,5	0,8	2,4	10,3	18,9	29,5	37,6	5	6	7
21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem	38,9	29,0	16,3	10,5	3,4	1,1	0,8	1	2	3
22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais	0,8	0,5	1,5	5,6	10,0	21,6	60,0	6	7	7

**Anexo B3 – Inventário de Perspectiva Temporal: Análise componentes principais  
Solução 7 factores (conjunto total de participantes)**

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – GRUPO TOTAL (N=620)																
	ITENS	MATRIZ SEM ROTAÇÃO								MATRIZ APÓS ROTAÇÃO						
		FACTORES							h <sup>2</sup>	FACTORES						
		1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7
Itens Futuro	1	.58	.05	.17	.17	-.10	-.11	-.15	.45	-.60	-.07	-.09	-.13	.05	-.16	.19
	3	.53	.18	.33	.19	-.22	-.07	-.02	.52	-.68	.05	.11	-.13	.09	-.10	.07
	6	.61	.26	-.18	.04	.08	.06	-.30	.52	-.44	.01	-.41	.01	.23	.05	.38
	8	.34	.33	.15	-.33	.22	.08	-.35	.60	-.13	.09	-.04	-.20	.37	.10	.56
	10	.64	.12	.02	.16	-.11	.09	-.07	.47	-.61	-.04	-.25	-.11	.16	.00	.09
	14	.43	.12	.33	.22	.07	-.22	-.02	.57	-.49	-.04	.13	-.01	.17	-.33	.14
	15	.61	.37	-.01	-.06	.26	.16	.16	.63	-.37	.17	-.27	-.07	-.61	-.03	.07
	19	.70	.32	-.01	.16	-.07	.10	-.04	.53	-.66	.09	-.28	-.02	.29	.04	.13
	26	.74	.22	-.05	.25	.00	.05	.04	.61	-.67	.02	-.34	.01	.29	-.09	.04
	29	.44	.27	.29	-.06	.39	.23	.24	.48	-.25	.01	.03	-.14	.72	-.07	-.01
	31	.72	.09	.09	.31	-.10	-.07	-.03	.70	-.73	-.06	-.21	-.04	.12	-.19	.05
	32	.60	.09	.44	.02	.21	-.01	.16	.57	-.47	-.06	.09	-.28	.48	-.29	.04
Itens Passado	12	-.63	.07	-.01	-.09	.33	-.23	-.06	.54	.60	.05	.28	.30	-.03	-.13	.15
	20	-.05	.48	-.38	-.06	.11	.27	-.02	.41	.09	.26	-.26	.31	.27	.38	.09
	22	-.39	.14	.12	-.03	-.32	.39	-.14	.63	.08	.00	.30	.03	-.14	.59	-.04
	24	-.60	.09	.04	-.14	.45	-.02	-.14	.55	.63	-.07	.27	.26	.15	.01	.21
Itens Presente	7	.16	.22	.08	-.19	.03	-.36	-.62	.45	-.12	.10	.03	-.03	-.12	-.11	.76
	11	.07	.63	-.00	-.26	-.18	-.29	.32	.78	-.13	.80	.11	.04	.16	-.05	.02
	18	-.08	.60	-.19	-.37	-.25	-.34	.26	.63	.05	-.88	-.01	.06	-.01	.01	.07
	23	-.26	.40	-.25	-.26	-.23	.07	-.03	.47	.18	.46	-.02	.11	-.08	.38	.10
	2	-.57	.00	.35	.16	-.14	-.14	-.10	.54	.17	-.06	.60	.20	-.29	.03	-.00
	4	-.51	.11	.54	.02	-.17	-.02	.00	.47	.12	.03	.74	.04	-.12	.12	-.04
	13	-.56	.26	.37	-.03	-.10	-.05	-.07	.42	.21	.15	.63	.17	-.09	.17	.08
	17	-.49	.11	.15	.30	.16	-.18	.13	.61	.22	-.01	.40	.44	-.02	-.15	-.14
21	-.41	.24	.15	.04	-.20	.46	-.17	.28	.08	-.05	.35	.14	-.01	.62	.00	
25	-.42	.18	-.03	-.00	.01	.24	.08	.66	.27	.07	.19	.21	.07	.32	-.13	
28	-.33	.27	.54	-.07	-.03	.10	.02	.57	.05	.09	.66	-.01	.15	.17	.04	
30	-.49	.13	.36	.10	.15	.10	.06	.50	-.24	-.08	.54	.20	.13	.10	-.07	
Itens Visão Negativa	5	-.38	.12	-.14	.52	-.01	-.06	.13	.61	.04	-.04	.12	.60	-.15	-.00	-.26
	9	-.37	.32	-.33	.47	-.02	-.12	-.17	.43	.04	.06	-.01	.73	-.22	.11	.06
	16	-.47	.41	-.13	.28	.26	-.01	-.04	.64	.24	.09	.18	.65	.13	.10	.07
	27	-.49	.35	-.23	.40	.03	.01	-.02	.62	.15	.09	.12	.69	-.08	.19	-.06
	Valores Próprios	7.75	2.52	2.08	1.64	1.20	1.17	1.08	17.4	4.70	1.84	3.33	2.63	1.98	1.60	1.36
	% Variância	.24	.08	.06	.05	.04	.04	.03	.55	.15	.06	.10	.08	.06	.05	.04

**Anexo B4 – Escala de Atribuições para a Carreira: Análise componentes principais - Solução 5 factores (conjunto total de participantes)**

ANÁLISE EM COMPONENTES PRINCIPAIS – GRUPO TOTAL (N=620)												
ITENS		MATRIZ SEM ROTAÇÃO						MATRIZ APÓS ROTAÇÃO				
		FACTORES						FACTORES				
		1	2	3	4	5	$h^2$	1	2	3	4	5
Itens Causalidade Externa	3	.46	-.16	-.40	-.14	-.33	.54	.71	-.08	-.01	-.05	.12
	4	.54	-.26	-.12	-.19	-.29	.39	.60	-.20	.24	-.12	.15
	6	.37	.29	-.27	.28	.11	.52	.23	.49	-.08	-.10	.27
	8	.54	.13	-.17	.33	.01	.49	.33	.40	.06	-.30	.30
	9	.42	-.31	.05	.52	-.20	.53	.24	.02	.06	-.71	.15
	11	.53	.10	-.19	-.22	-.06	.38	.49	.13	.21	.13	.25
	13	.45	-.15	-.09	-.15	.22	.56	.23	-.06	.17	.04	.47
	15	.42	-.15	-.12	.18	.49	.45	.01	.10	-.01	-.15	.68
	17	.44	.09	-.47	.12	-.24	.58	.62	.25	-.14	-.11	.13
	18	.45	-.14	-.21	-.10	.26	.67	.26	-.01	.05	.04	.51
21	.55	-.29	-.11	-.11	.21	.37	.31	-.14	.17	-.08	.56	
Itens Causalidade Interna	1	-.12	.53	-.26	-.23	.35	.55	-.11	.40	-.16	.58	.12
	2	.15	.56	-.01	.20	.14	.31	-.05	.62	.06	.07	.05
	5	.49	.09	.46	-.27	-.01	.45	.09	.02	.71	.04	.14
	7	.37	.28	.56	.13	-.12	.49	-.06	.31	.64	-.24	-.07
	10	.47	.21	.63	.02	-.04	.52	-.06	.22	.76	-.20	.04
	12	-.01	.58	-.24	-.38	.01	.50	.17	.37	.01	.61	-.11
	14	.04	.65	.01	.16	.08	.33	-.10	.64	.06	.14	-.09
	16	.18	.68	.08	.16	.01	.54	-.01	.69	.19	.09	-.09
	19	.53	.01	.33	-.38	.01	.45	.20	-.07	.65	.12	.22
	20	.10	.65	.00	-.01	-.12	.46	.09	.57	.16	.22	-.21
22	-.10	.50	-.24	-.10	-.40	.49	.29	.36	-.09	.26	-.45	
	Valores Próprios	3.44	3.08	1.85	1.18	1.04	10.6	2.11	2.72	2.21	1.63	1.92
	% Variância	.16	.14	.08	.05	.05	.48	.10	.12	.10	.07	.09

**Anexos C1 – 2º Modelo Estrutural (conjunto total de participantes; n=620)**

**Anexo C1.1 - 1ª Solução – Matriz Resíduos Estandarizados**

	A1	A2	FUTURO1	FUTURO2	FAMILIAR	SOCIAL
A1	1.32					
A2	1.32	1.32				
FUTURO1	2.42	-2.72				
FUTURO2	0.84	-1.52	1.28			
FAMILIAR	-2.23	0.85	-2.01	-2.64		
SOCIAL	1.02	0.95	-1.07	-0.59	1.18	
ESCOLAR	0.72	0.01	<u>3.17</u>	1.92	-0.74	-1.27
GERAL	-0.01	2.25	-0.92	1.19	1.42	0.28
B1	<u>3.22</u>	<u>-5.33</u>	0.40	-0.25	2.15	0.56
B2	-2.61	<u>3.02</u>	1.47	-0.67	-0.01	1.37
INTSUC	1.08	-1.92	0.74	0.41	-2.47	0.16
TDINT	1.56	-0.25	-0.22	-0.64	-0.63	0.29

**Resíduos Estandarizados (continuação)**

	ESCOLAR	GERAL	B1	B2	INTSUC	TDINT
ESCOLAR						
GERAL	-0.97					
B1	1.84	<u>-3.39</u>	1.32			
B2	2.15	-2.09	1.32	1.32		
INTSUC	0.31	<u>-3.62</u>	<u>2.99</u>	-0.37		
TDINT	<u>3.32</u>	0.10	<u>2.98</u>	-0.13	1.32	

**Anexo C. 1. 2 - 2ª Solução: Efeitos Totais (Directos e Indirectos)**

**a) Efeitos Totais de KSI em ETA**

	Efeitos Totais de KSI em ETA	Efeitos Indirectos de KSI em ETA	Efeitos Estandarizados Totais de KSI em ETA	Efeitos Estandarizados Indirectos de KSI em ETA
	atrib.int	atrib.int	atrib.int	atrib.int
planeam	0.42 (0.05)	0.42 (0.05)	0.42	0.42
futuro	8.36 0.57 (0.05)	8.36 0.11 (0.02)	0.57	0.11
autoesti	10.94 0.31 (0.06)	4.97 -	0.31	-
explor	5.26 0.43 (0.08)	0.21 (0.05)	0.35	0.17
	5.16	3.91		

**b) Efeitos Totais de ETA em ETA**

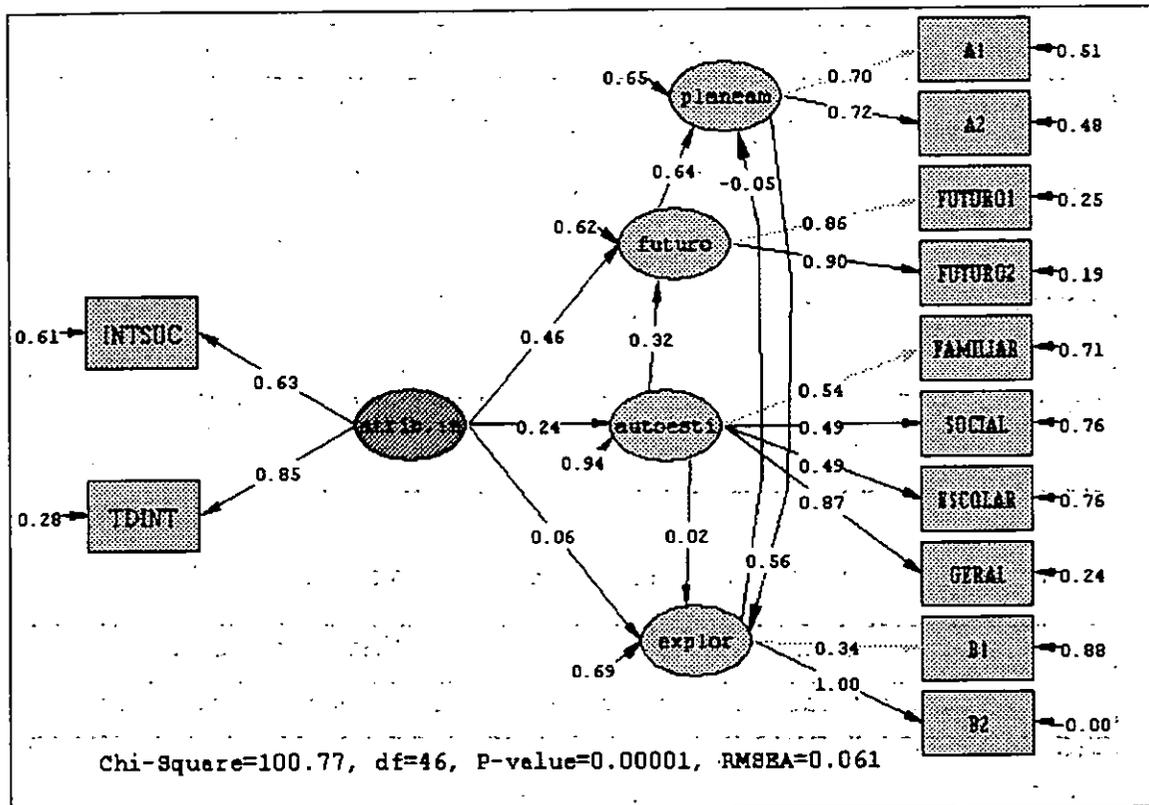
	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam	0.14 (0.05)	0.56 (0.07)	0.27 (0.04)	0.37 (0.09)	0.14 (0.05)	0.07 (0.02)	0.27 (0.04)	0.04 (0.02)
futuro	2.81	8.57	5.98	4.05	2.81	2.93	5.98	2.26
autoesti	—	—	0.36 (0.05) 6.71	—	—	—	—	—
explor	0.42 (0.18)	0.21 (0.09)	0.28 (0.08)	0.14 (0.05)	0.05 (0.04)	0.21 (0.09)	0.10 (0.04)	0.14 (0.05)
	2.40	2.30	3.52	2.81	1.44	2.30	2.57	2.81

**c) Efeitos Totais estandardizados de ETA em ETA**

	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam	0.14	0.56	0.27	0.45	0.14	0.07	0.27	0.05
futuro				0.36				
autoesti								
explor	0.35	0.17	0.23	0.14	0.04	0.17	0.08	0.14

**Anexos C2 - Modelos estruturais para o grupo do 9º ano (n=320)**

**Figura C2. 1 – 2º Modelo: Parâmetros estandardizados da 1ª Solução (9º Ano).**



**Anexo C2.2 - 1ª Solução: Resíduos Estandarizados (9º ano)**

	A1	A2	FUTURO1	FUTURO2	FAMILIAR	SOCIAL
A1	-0.85					
A2	0.84	-0.85				
FUTURO1	2.19	-1.17	-			
FUTURO2	0.13	-1.67	1.09	-		
FAMILIAR	-1.54	1.50	-1.01	-1.53	-	
SOCIAL	0.41	0.95	-0.10	0.27	0.36	
ESCOLAR	0.57	0.82	1.34	0.43	-1.42	0.80
GERAL	-0.12	2.15	-1.22	0.86	1.86	-1.26
B1	2.43	-4.06	1.77	0.40	1.64	-0.33
B2	-1.61	1.70	0.01	0.07	0.80	2.32
INTSUC	-0.07	-1.72	0.28	0.57	-2.23	0.02
TDINT	1.03	0.30	-0.80	0.24	-0.15	0.84

**Resíduos Estandarizados (continuação)**

	ESCOLAR	GERAL	B1	B2	INTSUC	TDINT
ESCOLAR						
GERAL	-0.31					
B1	0.95	-2.18	0.84			
B2	2.37	-0.98	0.84	0.84		
INTSUC	0.22	-2.17	2.38	-0.18		
TDINT	2.94	0.23	2.37	0.43	0.84	

**Anexo C.2.3 – 2ª Solução (9º ano): - Efeitos Totais (Directos e indirectos)**

**a) Efeitos Totais e Indirectos de KSI em ETA**

	Efeitos Totais de KSI em ETA	Efeitos Indirectos de KSI em ETA	Efeitos Totais Estandarizados de KSI em ETA	Efeitos Indirectos Estandarizados de KSI em ETA
	atrib.int	atrib.int	atrib.int	atrib.int
planeam	0.33 (0.06)	-0.33 (0.06)	0.33	0.33
futuro	5.90 0.54 (0.07)	5.90 0.08 (0.03)	0.53	0.08
autoesti	7.65 0.23 (0.08)	2.95 -	0.23	-
explor	3.09 0.43 (0.13)	0.28 (0.08)	0.33	0.22
	3.40	3.61		

**b) Efeitos Totais e Indirectos de ETA em ETA**

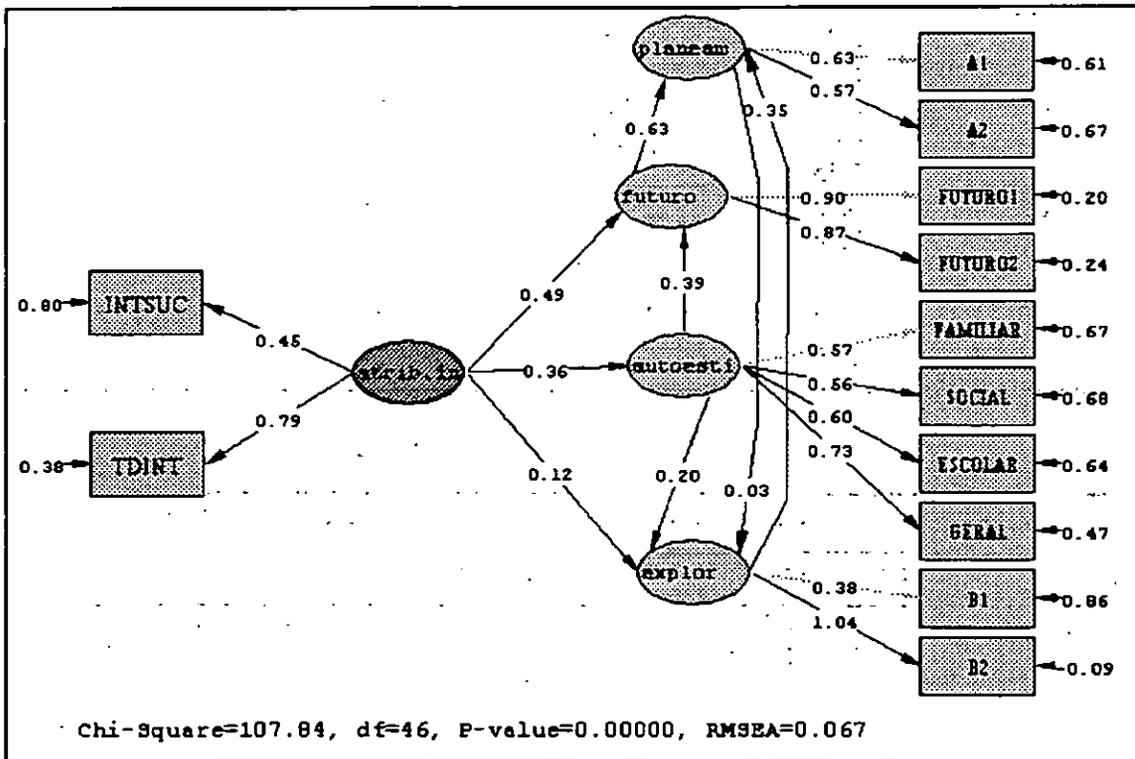
	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam	-	0.62 (0.08)	-	0.20 (0.05)	-	-	0.20 (0.05)	-
futuro	-	8.16	0.32 (0.07)	4.17	-	-	4.17	-
autoesti	-	-	4.68	-	-	-	-	-
explor	0.83 (0.21)	0.51 (0.13)	0.17 (0.05)	-	-	0.51 (0.13)	0.17 (0.05)	-
	4.03	3.95	3.05			3.95	3.05	

c) Efeitos Totais e Indirectos Estandarizados de ETA em ETA

	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam		0.62	0.20				0.20	
futuro			0.32					
autoesti								
explor	0.65	0.40	0.13			0.40	0.13	

Anexos C. 3 – Modelos estruturais para o 12º ano (n=300)

Figura C.3.1 - 2º Modelo: Parâmetros estandarizados da 1ª Solução (12º Ano)



**Anexo C.3.2 – 1ª Solução - Resíduos Estandarizados (12º ano)**

	A1	A2	FUTURO1	FUTURO2	FAMILIAR	SOCIAL
A1	0.19					
A2	0.19	0.19				
FUTURO1	1.65	-3.14				
FUTURO2	2.66	-1.39	0.19			
FAMILIAR	-1.22	-0.27	-1.79	-2.51		
SOCIAL	0.15	0.05	-1.55	-1.01	2.37	
ESCOLAR	0.90	-0.74	3.43	2.29	0.22	-2.29
GERAL	0.14	0.95	-0.08	0.55	-0.35	1.55
B1	0.92	-2.78	-0.95	-0.08	2.06	0.87
B2	-3.06	3.00	1.17	-1.22	0.19	-1.36
INTSUC	2.17	-0.90	0.75	-0.81	-0.83	0.51
TDINT	0.51	-0.90	1.22	-1.29	-0.30	-0.90

**Resíduos Estandarizados (continuação)**

	ESCOLAR	GERAL	B1	B2	INTSUC	TDINT
ESCOLAR						
GERAL	-1.34					
B1	2.25	-2.10	0.19			
B2	1.58	-0.34	-0.19	0.19		
INTSUC	-0.56	-2.93	2.14	0.07		
TDINT	2.05	0.42	1.57	0.24	0.19	

**Anexo C.3.3 - 2ª Solução: Efeitos Totais (Directos e Indirectos)**

**a) Efeitos Totais de KSI em ETA**

	Efeitos Totais de KSI em ETA	Efeitos Indirectos de KSI em ETA	Efeitos Totais Estandarizados de KSI em ETA	Efeitos Indirectos Estandarizados de KSI em ETA
	atrib.int	atrib.int	atrib.int	atrib.int
planeam	0.42 (0.07)	0.42 (0.07)	0.46	0.46
futuro	6.34 0.62 (0.08)	6.34 0.14 (0.04)	0.63	0.14
autoesti	7.73 0.38 (0.10)	3.87 --	0.36	--
explor	3.90 0.33 (0.12)	0.09 (0.05)	0.29	0.08
	2.70	2.04		

**b) Efeitos Totais e Indirectos de ETA em ETA.**

	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam	--	0.55 (0.08) 7.23	0.26 (0.06) 4.45	0.24 (0.08) 3.06	--	--	0.26 (0.06) 4.45	--
futuro	--	--	0.37 (0.08) 4.73	--	--	--	--	--
autoesti	--	--	--	--	--	--	--	--
explor	--	--	0.25 (0.12) 2.18	--	--	--	--	--

**c) Efeitos Totais e Indirectos Estandarizados de ETA em ETA**

	Efeitos Totais				Efeitos Indirectos			
	planeam	futuro	autoesti	explor	planeam	futuro	autoesti	explor
planeam		0.59	0.30	0.29			0.30	
futuro			0.39					
autoesti								
explor			0.23					

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA