

Rute Fernandes Evaristo

Perspetiva Temporal e Autonomia: Efeitos na Exploração de  
Estudantes do Ensino Profissional



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

Rute Fernandes Evaristo

Perspetiva Temporal e Autonomia: Efeitos na Exploração de  
Estudantes do Ensino Profissional

**Mestrado em Psicologia da Educação**

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Vítor Manuel Pacheco Gamboa



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2022

# Perspetiva Temporal e Autonomia: Efeitos na Exploração de Estudantes do Ensino Profissional

## ***Declaração de Autoria do trabalho***

Declaro ser autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Assinatura:

---

Rute Evaristo

*Copyright* em nome de Rute Evaristo

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, houve várias pessoas que me marcaram e que contribuíram para a minha trajetória até aqui. O meu mais sincero obrigada:

Em primeiro lugar, ao Professor Vítor Gamboa. Que fez parte do meu crescimento académico desde a licenciatura e agora no mestrado, teve um papel crucial na orientação da dissertação. O suporte, a dedicação, a motivação, a paciência, a disponibilidade, a simplicidade e o rigor, fizeram com que este projeto fosse possível. É um privilégio ter a oportunidade de privar com alguém que carrega tanto conhecimento.

À Escola Secundária Francisco Fernandes Lopes, que se mostrou colaborativa desde o início. Ao Diretor e sobretudo à Psicóloga Salvadora Viegas, com quem aprendi o que é a Psicologia da Educação no terreno. Não há palavras de gratidão que consigam expressar todas as vivências que trago comigo, e que foram sensivelmente importantes no desenvolvimento da dissertação.

À minha família e aos meus amigos. Em especial, à minha mãe. Pelo apoio incondicional, a compreensão e todo o amor. Por último e talvez o mais especial, ao meu Pai, que partiu cedo demais para me ver alcançar esta conquista.

**Título:** Perspetiva Temporal e Autonomia: Efeitos na Exploração de Estudantes do Ensino Profissional

**RESUMO:** Este estudo teve como principal objetivo analisar o efeito perspectiva temporal, designadamente da orientação para o futuro, e da autonomia para a tomada de decisão nos processos de exploração de carreira (exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática e intencional e quantidade de informação), numa amostra de alunos de cursos profissionais do ensino secundário (N=150). A orientação para o futuro e três das quatro dimensões da autonomia surgem positivamente associadas aos comportamentos de exploração de carreira. Nos modelos de regressão, a orientação para o futuro surge como um preditor significativo da exploração, sendo que a inclusão das variáveis relativas à autonomia aumenta a variância explicada. Por fim, são discutidas implicações para futura investigação e para a prática vocacional.

**Palavras-Chave:** Perspetiva Temporal, Exploração de Carreira, Autonomia, Estudantes do Ensino Profissional

**Title:** Temporal Perspective and Autonomy: Effects on the Exploitation of Vocational Education Students

**ABSTRACT:** This study had as main objective the temporal perspective effect, designated exclusively for the orientation towards the future, and the autonomy for the decision decision in the career processes (exploration of the environment, exploration of oneself, systematic and intentional exploration and amount of career) information), in a sample of secondary school vocational students (N=150). Future orientation and three four dimensions of banking autonomy associated with career exploration patterns. In the additional inclusion models, the orientation towards future exploration increases, being one of the variable variables to explained autonomy. Finally, proposals for future research and vocational practice are proposed.

**Keywords:** Temporal Perspective, Career Exploration, Autonomy, Professional Education Students

## ÍNDICE GERAL

	Pág.
<b>1. Introdução</b>	1
Perspetiva Temporal e Exploração de Carreira	4
Autonomia e Exploração de Carreira	5
<b>2. Método</b>	6
Participantes	6
Instrumentos	6
Questionário de Identificação	6
Inventário de Perspectiva Temporal	6
Career Exploration Survey	7
Career Decision-Making Autonomy Scale	7
Procedimentos	8
<b>3. Resultados</b>	9
<b>4. Discussão</b>	17
<b>5. Considerações finais</b>	19
<b>6. Limitações e Investigação Futura</b>	20
<b>Referências Bibliográficas</b>	21
<b>Anexo</b>	

## Índice de Anexos

Anexo 1: Autorização de aplicação dos questionários

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos, valores de alfa Cronbach	Pág. 9
Tabela 2. Análise das diferenças em função do sexo dos participantes	10
Tabela 3. Análise das diferenças em função do ano de escolaridade 10º vs 12º ano	11
Tabela 4. Análise das diferenças em função da área de formação	12
Tabela 5. Correlações entre as variáveis em estudo (N=150)	13
Tabela 6. Regressões Hierárquicas para o processo de Exploração	14
Tabela 7. Regressões Hierárquicas para o processo de Exploração	14

## **Introdução**

---

## **Introdução**

A presente investigação que se enquadra no âmbito da Psicologia de Educação, tem como principal objetivo compreender o efeito da Perspetiva temporal, na sua dimensão orientação para o futuro, e da Autonomia na Exploração de carreira, em estudantes do ensino profissional, de nível secundário.

O tempo subjetivo tem vindo a ser considerado como uma dimensão significativa no que diz respeito à análise comportamental humana (Ortuño V. & Gamboa, V., 2008). Por outras palavras, a perspetiva temporal é considerada como uma das componentes psicológicas mais importantes para a explicação da motivação e do comportamento humano, em vários domínios de realização, nomeadamente no comportamento e desenvolvimento vocacional. De acordo com a literatura, existe evidência de que as crenças otimistas em relação ao futuro e o estabelecimento de objetivos surgem associados positivamente com o sucesso académico e outras variáveis consideradas relevantes para o envolvimento dos alunos neste percurso (Janeiro, I. & Veiga F., 2014). A perspetiva temporal refere-se ainda à experiência pessoal individual, relativamente ao passado, presente e futuro, que por sua vez caracteriza a personalidade cognitivo-motivacional resultante do estabelecimento de metas, das quais são atribuídas consequências motivacionais (Lens et al., 2012). Neste sentido, será de esperar que a orientação para o futuro esteja associada aos comportamentos de exploração, uma vez que os mesmos surgem como organizadores da relação com os diferentes contextos de vida, onde se inclui o contexto vocacional, e estão na base dos comportamentos de planeamento e de antecipação das transições de carreira.

A exploração de carreira, por sua vez, pode ser definida como um processo psicológico de procura intencional, questionamento e processamento de informações, dirigido ao alcance de objetivos pessoais e profissionais (Faria, Carneiro Pinto & Taveira, 2014). Por conseguinte, favorece a adaptabilidade de carreira e assume um papel fundamental no desenvolvimento de carreira dos estudantes do ensino secundário, dada a proximidade dos momentos de tomada de decisão relativamente ao processo vocacional (Creed, Patton, & Prideaux, 2007; Patton & Porfeli, 2009; Taveira & Moreno, 2003). Trata-se de um constructo complexo, pois acomoda processos cognitivos, motivacionais e interpretativos, envolvidos nas atividades de pesquisa e nos testes de hipóteses, que caracterizam o comportamento exploratório (Gamboa, 2011). Marcada pela abertura para

a experiência e pela promoção do auto-conhecimento, desenvolvida através de atividades que promovem a ligação entre o conhecimento de si mesmo e do mundo externo, a exploração reveste-se de particular importância no âmbito dos processos de formação e de preparação para o mundo do trabalho, sobretudo em estudantes que no curto prazo poderão ter de organizar a sua inserção no mercado de trabalho, como é o caso dos alunos dos cursos profissionais de nível secundário. Sendo este um processo interativo, que envolve a reprodução de estruturas mentais existentes, bem como a sua transformação, relacionando-se com a adaptação às mudanças dos contextos de carreira e de estilo de vida (Faria, Carneiro Pinto & Céu Taveira, 2014). Gamboa e Vieira (2011), consideram que a investigação dedicada ao estudo da exploração vocacional, na qualidade de preditor do desenvolvimento de carreira, é ainda bastante limitada e não tem produzido resultados suficientemente consistentes. De um modo geral, os estudos empíricos sugerem que a exploração vocacional tem impacto na identidade vocacional, no processo na tomada de decisão, na cristalização do auto-conceito vocacional, no recurso a programas de formação, na formulação de expectativas de trabalho realistas, no ajustamento à universidade, entre outros. No que se refere à transição para o ensino superior, a exploração vocacional pode constituir-se num importante facilitador da mesma, uma vez que este processo psicológico pode garantir a atualização entre o self às diversas solicitações que os alunos experimentam no novo contexto de aprendizagem. De igual modo, a exploração parece explicar a qualidade da transição para o mundo do trabalho, na medida em que a mesma favorece o ajustamento a novos contextos de realização, como será o caso dos estágios curriculares (Gamboa & Paixão, 2014). Neste seguimento, o ajustamento ao ensino superior ou ao mundo do trabalho tem sido mencionado como um processo complexo e multidimensional, que abrange fatores tanto de natureza intrapessoal quanto de natureza contextual (Faria, Pinto & Taveira, 2014).

É neste âmbito que a promoção da exploração das ofertas formativas e da realidade ocupacional, ganha uma particular relevância para a preparação dos estudantes do ensino secundário. A universidade possui aqui um papel fundamental, na medida de em que pode esclarecer os alunos nos diferentes cursos, apresentando toda a informação necessária ao ajustamento e adaptação académica (Porto & Soares, 2017). A aproximação ao mundo do trabalho também parece beneficiar com uma atividade exploratória intencional e sistemática, sobretudo com recurso aos estágios em contexto real de trabalho, as visitas de estudo ou a prática simulada (Gamboa, 2011).

Assim sendo, se por um lado temos evidência do papel da exploração no modo como os alunos lidam com as diferentes tarefas vocacionais e respetivas transições de carreira, importa identificar e analisar o efeito dos seus preditores (Bartley & Robitschek, 2000), sobretudo os preditores motivacionais (Porfeli & Lee, 2012). Nesta linha de análise, identificámos dois constructos motivacionais, na qualidade de preditores da exploração, a saber: a autonomia na exploração e tomada de decisão e a orientação para o futuro.

Um estudo de Jung, em 2013, com a colaboração de 349 participantes, revela a existência de uma forte relação entre a motivação dos alunos do ensino médio para o ingresso na universidade e a indecisão sobre esse momento. Em estudos realizados com estudantes universitários, Kiener (2006) e Guay et al. (2003) verificaram que os alunos mais intrinsecamente regulados são, também, mais atentos às suas próprias necessidades e sentimentos, têm melhor capacidade de introspeção e são menos suscetíveis a influências externas e mais autónomos. Ainda com o recurso à mesma amostra, Guay (2005), confirmou que os alunos mais autorregulados apresentavam maiores níveis de autonomia para tarefas de exploração vocacional e menores níveis de indecisão.

A autonomia é caracterizada como uma necessidade básica psicológica e uma condição necessária na promoção do desenvolvimento e bem-estar humano (e.g., Deci & Ryan, 2000; Guay, 2005; Ryan & Deci, 2006). No *continuum* da autonomia, a motivação intrínseca reflete o mais alto grau de autonomia, refere-se ao envolvimento de uma atividade por si mesma e a experimentar o prazer e a satisfação derivados da participação. A motivação extrínseca refere-se ao envolvimento numa atividade como um meio para atingir o fim, e não pelas suas qualidades intrínsecas. A teoria da autodeterminação defende que existem quatro tipos diferentes de motivação extrínseca: regulação extrínseca, regulação externa, regulação introjetada e regulação identificada. A regulação externa refere-se a comportamentos que são regulados por meio externos, como por exemplo as recompensas e as restrições. A regulação introjetada refere-se a comportamentos que são em parte interiorizadas pelo próprio indivíduo. No entanto, essa forma de interiorizar ainda não é autodeterminada, uma vez que se limita à interiorização de fontes externas de controle. Por exemplo, os indivíduos podem agir para se desresponsabilizarem de culpa, para diminuir a ansiedade ou para manter uma imagem positiva em relação a si mesmos. A regulação identificada refere-se a comportamentos que são realizados por escolha porque o indivíduo os julga importantes. Em contrapartida, os indivíduos que realizam atividades por regulações introjetada ou externa não estão

satisfazendo sua necessidade de autonomia (Guy, 2005). Deste modo, é relevante compreender o efeito da Perspetiva temporal, na sua dimensão orientação para o futuro, e da Autonomia na Exploração de carreira.

### **Perspetiva Temporal e Exploração de Carreira**

A evolução da perspectiva temporal ao longo do ciclo de vida é um processo complexo, onde diversos fatores se relacionam (tanto de ordem psicológica, como a maturação cognitiva, como de ordem normativa e cultural). Um estudo de Ortuno e Janeiro (2010), confirmou que o grupo dos jovens adultos se destacou como o grupo que apresenta uma orientação para o futuro mais elevada, quando comparado com os adultos e o grupo dos jovens, o que poderá estar relacionado com as tarefas normativas desta faixa etária, nomeadamente, a constituição de família e o início de uma carreira profissional. Uma das teorias mais conhecidas nesta temática, consiste na Teoria de Desenvolvimento de carreira de Super (1980), que considera que a carreira é concebida como um processo de mudanças evolutivas ao longo da vida, marcada pelo espaço e pelo tempo (life-span, life-space). Este processo originado pela aprendizagem e as experiências vivenciadas nos diversos papéis que o sujeito desempenha, sendo também influenciado pelo processo de socialização, permitindo assim, a exploração de oportunidades ocupacionais (Jardim, 2017). Sabemos, através de um estudo de Janeiro (2006) no qual evidência a correlação positiva entre a exploração e a orientação para o futuro, que a análise exploratória aferiu associações positivas significativas entre as 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 gerais, estes resultados corroboram os dados obtidos noutros estudos que registaram relações positivas entre as atitudes e comportamentos de carreira e a perspectiva temporal de futuro.

## **Autonomia e Exploração de Carreira**

A literatura tem vindo a desenvolver dados acerca da relevância do Funcionamento Motivacional, nas variáveis individuais do comportamento vocacional (e.g., Blustein, 1988; Deci & Ryan, 1985; Guay, Ratelle, Senecal, Larose, & Deschenes, 2006; Guay et al., 2003) tem enfatizado que os indivíduos mais motivados intrinsecamente apresentam maiores níveis de autonomia para as tarefas de exploração de carreira e, por consequência, terão maior facilidade na decisão vocacional. Um estudo (N=396) realizado por Paixão (2014), com o objetivo de identificar os perfis motivacionais em alunos do ensino secundário e verificar como eles se diferenciam entre os comportamentos de exploração e indecisão vocacional, revelou que os alunos autodeterminados, que apresentam altos níveis de motivação intrínseca, apresentaram níveis mais elevados de exploração e menores níveis de indecisão. De um modo geral, a investigação tem constatado que os indivíduos motivados intrinsecamente são mais autónomos e envolvem-se mais ativamente na exploração de carreira, explorando-se a si próprios e explorando o seu mundo ocupacional. É importante salientar que, ao estarem motivados de forma intrínseca, realizam as atividades e as tarefas de pesquisa e recolha de informação por vontade própria e por satisfação pessoal e não para evitar algum tipo de punição. Esse elevado nível de exploração terá reflexos no futuro, designadamente ao nível da indecisão, a qual deverá diminuir quando aumentam os níveis de exploração. Mais recentemente, os estudos de Paixão e Gamboa (2021) na temática da motivação autónoma e controlada levam à suposição de que, estudar a qualidade da motivação, poderá trazer reflexões relevantes sobre a interação entre os motivos subjacentes à exploração de carreira e ao processo de tomada de decisão de carreira (Guay et al. , 2003, 2006; Xu & Tracey, 2014). O modelo estudado pelos autores revela que ambos os tipos de motivação podem prever simultaneamente a autoexploração, a motivação autónoma apresenta-se como preditora de todos os comportamentos de exploração e com os valores mais favoráveis.

## **2. Método**

### **Participantes**

A amostra é constituída por 150 alunos do ensino secundário (50% do género masculino e 49.3% do género feminino) com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos ( $M= 16.65$ ;  $DP= 1.32$ ). A maioria das mães completou o ensino superior (45.3%,  $N=68$ ) ao contrário dos pais, com apenas o nono ano de escolaridade (32%,  $N=48$ ). No que diz respeito ao agregado familiar, a maioria dos participantes vive com o pai e mãe (60.7%,  $N=91$ ), seguidamente temos o grupo dos participantes que vivem apenas com a mãe (14%,  $N= 21$ ), sendo que, apenas 2.7% vive apenas com o pai. Os participantes que não vivem, nem com a mãe nem com o pai representam 6.6%. A maior parte da amostra insere-se nos alunos do 10º ano (62%), a segunda maior percentagem diz respeito ao 12º ano (26%) e com menor número de participantes segue-se o 11º ano (12%). No total, existe uma taxa de reprovação de 46,7%, correspondente a 70 alunos, dos quais 42 reprovaram pelo menos uma vez.

### **Instrumentos**

Questionário de Identificação (QID) – Construído com o objetivo de recolher informação acerca das variáveis sociodemográficas dos participantes (e.g., género, idade, ano de escolaridade, composição do agregado familiar) bem como as habilitações literárias dos pais.

Inventário de Perspectiva Temporal (IPT – Janeiro, 2006; 2012) tem a finalidade de avaliar as diferentes dimensões da perspectiva temporal. O inventário é composto por 4 escalas: (1) Escala de Orientação para o Futuro - (16 itens) avalia diversas dimensões da PTF (e.g. extensão temporal, densidade e optimismo), um exemplo de item desta escala é “Tenho muitos projectos para o meu futuro”. Esta escala apresenta, bons níveis

de precisão ( $\alpha = .82$ ). (2) A Escala de Orientação para o Presente – (8 itens) avalia as atitudes em relação ao presente, são exemplos de itens “Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez”. (3) A escala de Orientação para o Passado – (4 itens) avalia as atitudes em relação ao passado, e apresenta itens tais como “Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura”. (4) Finalmente, a escala de Visão Ansiosa do Futuro - (4 itens) avalia a percepção negativa ou ansiosa em relação ao futuro, são exemplos de itens “Caminho para o futuro um pouco à deriva”, o nível de precisão é considerado adequado. Apesar do inventário integrar quatro dimensões, achámos pertinente utilizar apenas a orientação para o futuro neste presente estudo.

*Career Exploration Survey (CES)* - Utilizou-se a versão portuguesa da Escala Exploração de Carreira (e.g., Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; adapt. Taveira, 1997), que teve como principal finalidade avaliar o processo de exploração vocacional, na dimensão comportamento exploratório. No presente estudo são utilizados apenas 18 itens da escala original, organizados na dimensão Comportamento Exploratório, cujas respostas são dadas numa escala tipo *Likert* entre 1 e 5 pontos. Pontuações próximas de 1 refletem baixa atividade exploratória, ocorrendo o inverso quando estas se aproximam do outro extremo da escala (5). Vários estudos evidenciaram as qualidades metrológicas (validade e fidelidade) da escala (CES) (e.g., Bartley & Robitschek, 2000; Blustein & Phillips, 1988; Taveira, 1997, 2001). Os valores de alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ) para cada subescala, do presente estudo, são apresentados, seguidos dos valores da Escala Original: Exploração do meio ( $\alpha=.83$ ,  $\alpha=.80$ ), que avalia o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos 3 meses; Exploração de si ( $\alpha=.78$ ,  $\alpha=.80$ ), que avalia o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos 3 meses; Exploração sistemática, ( $\alpha=.73$ ,  $\alpha=.72$ ), que avalia em que medida a procura de informação sobre si e sobre o meio se realizou de forma intencional e, por fim, a subescala Quantidade de informação ( $\alpha=.75$ ,  $\alpha=.74$ ), que oferece uma medida da quantidade de informação adquirida sobre si próprio e sobre o meio.

*Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS)* - Baseada na Teoria Humanista da Motivação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000). O presente instrumento, (Guay, 2005; adapt. Silva, 2013) possui 32 itens distribuídos por oito tarefas relativas a uma escolha de carreira profissional futura: a) porque alguém quer que o faça ou porque iria obter algo de alguém

se eu o fizesse – recompensas, louvor, aprovação (e.g., Regulação externa); b) porque sentir-me-ia culpado e ansioso se não esta atividade (e.g., Regulação introjetada); c) porque acredito que esta atividade é importante (e.g., Regulação identificada); d) pelo prazer de fazer (e.g., Motivação intrínseca). Os 8 itens encontram-se organizados numa escala tipo *Likert* de 7 valores que oscilam entre “Não corresponde de todo” (1), e “Corresponde muito fortemente” (7) em que o participante escolhe a razão pela qual participa na atividade descrita. No presente estudo os valores da consistência interna foram bastante satisfatórios: Regulação externa ( $\alpha=.95$ ), Regulação introjetada ( $\alpha=.94$ ), Regulação identificada ( $\alpha=.92$ ), Motivação intrínseca ( $\alpha=.94$ ). Outros estudos em que fora utilizada a CDMAS apresentaram evidências que suporta boas propriedades psicométricas (e.g., Guay, 2005; Guay et al, 2003; Silva, 2013).

## **Procedimento**

O pedido de colaboração para o presente estudo foi antecedido de uma breve explicitação, inicialmente apresentada ao Diretor do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes (Anexo 1) e posteriormente ao coordenador de diretores de turma e respetivos diretores de turma dos cursos profissionais. No âmbito da operacionalização da recolha de dados, foi aplicado um questionário de identificação e de um conjunto de escalas. A recolha de dados decorreu de 22 a 30 de novembro e foi realizada em contexto de sala de aula, na disciplina lecionada por cada diretor de turma correspondente a cada turma.

Os resultados obtidos foram tratados com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26 - for IOS*, e analisados por referência aos objetivos e hipóteses subjacentes à presente investigação. Inicialmente, foram realizadas análises relativas à estatística descritiva das variáveis em estudo: Variáveis Sociodemográficas (Idade, Género, Ano de Escolaridade, Habilitações literárias do pai e da mãe, Reprovação); Perspetiva Temporal – Orientação para o futuro, Motivação – Motivação Externa, Motivação Introjetada, Motivação Identificada, Motivação Intrínseca; Exploração – Exploração do meio, Exploração de si, Exploração sistemática; Quantidade de informação). Num segundo momento, utilizaram-se procedimentos de análise

correlacional e inferencial (correlações e regressões hierárquicas), com o objetivo de determinar o efeito dos preditores motivacionais nas variáveis vocacionais.

## Resultados

A apresentação dos resultados é descrita em quatro fases: estatística descritiva (médias, desvios-padrão, máximos e mínimos), análise das diferenças em função do sexo dos participantes, ano de escolaridade (10º ano vs. 12º ano) e área de formação (test *t* de student e ANOVAS), análise das correlações entre as variáveis em estudo e regressões hierárquicas.

Tabela 1.

Médias, desvios-padrão, máximos e mínimos, valores de alfa Cronbach (N=150).

Variável	M	DP	Min./Máx.	$\alpha$
Orientação Futuro	4.66	0.73	2/7	.82
Motivação Externa	3.65	1.60	1/7	.95
Motivação Introjetada	4.05	1.51	1/7	.94
Motivação Identificada	5.22	1.22	1/7	.92
Motivação Intrínseca	4.86	1.38	1/7	.94
Exploração do meio	3.25	1.02	1/5	.83
Exploração de Si	3.20	0.93	1/5	.78
Exploração Sistemática	2.82	1.11	1/5	.73
Quantidade Informação	3.70	0.71	1/5	.75

Na Tabela 1. são apresentadas as médias, os desvios-padrão, o valor mínimo e máximo e a consistência interna de cada uma das variáveis em estudo. Quanto à dimensão Orientação para o Futuro que, compõe a escala do Inventário da Perspetiva Temporal (PT), apresenta como valor médio de resposta (M=4.66; DP=0.73), atendendo ao valor médio da escala (Likert 1-7). Para as dimensões que compõem a *Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS)*, considerando o valor médio das respostas, por referência ao

valor médio da escala (*Likert* 1-7), podemos verificar que as médias variam entre 5.22 (Regulação identificada) e 3.65 (Regulação externa). Relativamente à escala *Career Exploration Survey* (CES), atendendo como referência o valor médio (*Likert* 1-5), a dimensão que apresente valores mais elevados é a Quantidade de informação ( $M=3.70$ ;  $DP=0.71$ ), em oposição ao valor médio mais baixo da Exploração sistemática ( $M=2.82$ ;  $DP=1.11$ ). Quando comparámos os valores médios das diferentes variáveis em estudo, em função das variáveis sociodemográficas, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas, no que se refere ao ano de escolaridade, à idade e ao género dos participantes, o mesmo não acontece com as variáveis correspondentes às habilitações literárias dos pais e ao número de reprovações.

Tabela 2.

Análise das diferenças em função do género dos participantes, teste *t* de student para amostras independentes e tamanho do efeito – *d* de Cohen ( $N=149$ )

	SEXO				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Masculino		Feminino				
	M	DP	M	DP			
Orientação para o Futuro	4.55	0.72	4.79	0.72	1.93	.05	0.32
Motivação Externa	3.70	1.51	3.68	1.67	0.34	.74	0.06
Motivação Introjetada	3.97	1.45	4.18	1.54	0.67	.51	0.11
Motivação Identificada	5.05	1.22	5.44	1.15	1.66	.09	0.28
Motivação Intrínseca	4.76	1.33	5.00	1.39	0.89	.38	0.15
Exploração do Meio	3.20	1.0	3.34	1.01	0.6	.54	0.10
Exploração de Si	3.26	0.94	3.17	0.92	0.73	.47	0.13
Exploração Sistemática	2.84	1.01	2.83	1.10	0.22	.83	0.04
Quantidade Informação	3.65	0.68	3.74	0.73	0.92	.36	0.15

No que se refere ao género, de um modo geral, verificou-se que as raparigas atingem valores superiores (Tabela 2). Tanto na Orientação para o futuro ( $M_{diferença} = 0.24$ ,  $p = 0.80$ ) como na Motivação identificada ( $M_{diferença} = 0.39$ ,  $p=0.60$ ), sendo a exceção a variável de Motivação externa, onde os rapazes obtêm uma média superior ( $M_{diferença} = 0.05$ ,  $p=0.12$ ), embora a mesma não atinja a significância estatística. Relativamente à Exploração, as raparigas revelam valores mais elevados na Exploração do meio ( $M_{diferença} = 0.14$ ,  $p=0.60$ ) e na Quantidade de informação ( $M_{diferença} = 0.11$ ,  $p=0.97$ ) ao contrário dos rapazes que se destacam na Exploração de si ( $M_{diferença} = 0.09$ ,  $p=0.10$ ). e na Exploração sistemática ( $M_{diferença} = 0.01$ ,  $p=0.84$ ), embora estas diferenças não sejam significativas, tendo em conta os valores e os níveis de significância do test  $t$  de student.

Tabela 3.

Análise das diferenças em função do ano de escolaridade entre o 10º e o 12º ano – Anovas (N=132)

	ANO DE ESCOLARIDADE				$F$	$p$	$\eta^2$
	10º		12º				
	M	DP	M	DP			
Orientação para o Futuro	4.66	0.81	4.60	0.54	0.180	0.67	0.00
Motivação Externa	3.82	1.51	3.25	1.67	3.532	0.06	0.028
Motivação Introjada	4.09	1.45	3.95	1.54	0.235	0.63	0.002
Motivação Identificada	5.11	1.22	5.28	1.15	0.576	0.45	0.005
Motivação Intrínseca	4.72	1.33	4.80	1.39	0.092	0.76	0.001
Exploração do Meio	3.26	0.10	3.30	1.02	0.39	0.84	0.00
Exploração de Si	3.17	0.97	3.11	0.80	0.120	0.73	0.01
Exploração Sistemática	2.91	1.04	2.46	1.11	4.707	0.032	0.037
Quantidade de Informação	3.75	0.75	3.54	0.62	2.325	0.13	0.018

Tabela 4.

Análise das diferenças em função da área de formação – Anovas e tamanho do efeito.

(N=142)

	Área de Formação						<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	Tecnologias		Administração		Educação				
	M	DP	M	DP	M	DP			
Orientação para o Futuro	4.50	0.67	4.94	0.70	4.53	0.85	5.31	0.01	0.07
Motivação Externa	3.82	1.50	3.60	1.65	3.70	1.56	0.26	0.77	0.19
Motivação Introjetada	4.05	1.42	4.13	1.62	4.21	1.33	0.12	0.89	0.06
Motivação Identificada	4.05	1.42	4.13	1.62	4.21	1.33	2.67	0.07	0.03
Motivação Intrínseca	4.71	1.30	5.07	1.36	4.50	1.45	1.63	0.20	0.11
Exploração do Meio	3.15	1.00	3.32	1.10	3.23	0.98	0.37	0.69	0.00
Exploração de Si	3.23	0.97	3.18	0.97	3.12	0.85	0.15	0.86	0.00
Exploração Sistemática	2.87	1.12	2.77	1.12	2.73	1.03	0.18	0.84	0.00
Quantidade de Informação	3.59	0.70	3.74	0.82	3.85	0.61	1.34	0.27	0.02

No que diz respeito ao efeito do ano de escolaridade (Tabela 3), o primeiro ano do ensino secundário, o 10º, é mais Orientado para o futuro que o 12º ano. Relativamente à Motivação, numa visão global, o 12º ano reporta a média mais elevada nas variáveis da Motivação, sobretudo no campo da Motivação Identificada (M=5.44; DP=1.15). No âmbito da Exploração, verifica-se o contrário, o 10º ano tem maior tendência à exploração obtendo valores superiores à exceção da Exploração do meio que é maior no último ano (M=3.30; DP=1.02).

No que se refere ao curso, tínhamos inicialmente cinco variáveis (1-instalações elétricas, eletrónica e automação, multimédia, programação; 2-secretariado, turismo, comercial; 3-apoio à infância, ação educativa; 4-desing; 5-desporto). Uma vez que as variáveis isoladas não apresentavam grande expressão no grupo que representavam, as mesmas foram recodificadas em três diferentes áreas: tecnologias (instalações elétricas, eletrónica e automação, multimédia e programação), administração (secretariado, turismo e comercial) e educação (apoio à infância, ação educativa e desporto). A variável

referente à área de design representava uma minoria de 5,3% e como tal, foi removida. Na Tabela 4, é possível verificar que a área de formação mais Orientada para o futuro diz respeito ao domínio administrativo (M=4.94; DP=0.70). No que diz respeito à componente Motivacional, observa-se também uma maioria na área administrativa com ênfase na Motivação intrínseca (M=5.07; DP=1.36). Na Exploração, a área com menos destaque é a Educação, com valores inferiores comparativamente às Tecnologias e à Administração.

Tabela 5.

Correlações entre as variáveis em estudo (N=150)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Orientação Futuro								
Motivação Externa	.10							
Motivação Introjetada	.23**	.54**						
Motivação Indentificada	.25**	-.08	.20*					
Motivação Intrínseca	.28**	.03	.28**	.77**				
Exploração do Meio	.28**	.04	.13	.31**	.34**			
Exploração de Si	.32**	.09	.27**	.27**	.30**	.56**		
Exploração Sistemática	.26**	.22**	.08	.19*	.23**	.63**	.46**	
Quantidade de Informação	.14	.06	-.04	.14	.19*	.49**	.23**	.45**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Na tabela 5, são apresentados os resultados referentes às análises das correlações bivariadas entre as variáveis em estudo. Globalmente, pode verificar-se associações estatisticamente significativas e positivas entre as variáveis motivacionais e de exploração, sobretudo na correlação entre a Exploração de Si e a Motivação Intrínseca ( $r=.30$ ;  $p<.01$ ). A Orientação para o futuro apresenta correlações positivas com as variáveis motivacionais, tal como se esperava, sendo que o valor de correlação mais elevado ocorre com a motivação intrínseca ( $r= .28$ ;  $p<.01$ ). No que diz respeito às variáveis vocacionais, o valor de correlação mais expressivo surge com a Exploração si ( $r=.32$ ;  $p<.01$ ). É de salientar que com a Quantidade de informação o valor da correlação não atinge a significância estatística.

Tabela 6.  
Regressões Hierárquicas para o processo de Exploração

	Exploração do Meio		Exploração de Si		Exploração Sistemática		Quantidade de Informação	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Orientação Futuro	.31**	.22*	.35**	.26*	.30**	.23	.15	.11
M Externa		.02		.04		.28		.16
M Introjetada		.01		.17		.18		.21
M Identificada		.10		.11		.02		.02
M Intrínseca		.21		.11		.21		.20
F	13.247**	5.078**	17.874**	5.942**	11.953**	4.967*	2.927	2.037
R <sup>2</sup>	.095	.172	.125	.197	.087	.170	.022	.076
ΔF	13.247**	2.843*	17.874**	2.713	11.953**	3.027	2.927	1.796
ΔR <sup>2</sup>	.095	.077	.125	.072	.087	.083	.022	.054

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; M= Motivação

Tabela 7.  
Regressões Hierárquicas para o processo de Exploração com a Motivação agrupada em dois grupos

	Exploração do Meio		Exploração de Si		Exploração Sistemática		Quantidade de Informação	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
Orientação para o Futuro	.31**	.22	.36**	.26**	.30**	.23*	.15	.11
M Autónoma		.29**		.23**		.15		.15
M Controlada		.02		.11		.11		.02
F	13.317**	8.531*	17.874**	9.493**	11.953**	5.647*	2.927	1.889
R <sup>2</sup>	.095	.171	.125	.188	.087	.121	.022	.043

$\Delta F$	13.247	5.681	17.874**	4.764*	11.953**	2.364	2.927	1.362
$\Delta R^2$	.088	.151	.118	.168	.080	.100	.015	.020

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; M= Motivação

Posteriormente, num quarto momento de análise, procedeu-se ao cálculo de equações de regressão hierárquica de forma a avaliar o efeito preditor das variáveis motivacionais nas quatro dimensões da exploração de carreira. Num primeiro modelo, considerando as variáveis da autonomia para a tomada de decisão, enquanto no segundo modelo seguimos os procedimentos anteriormente usados na literatura SDT, computámos dois índices para melhor representar a motivação autónoma e controlada. O índice de motivação autónoma foi criado integrando as pontuações dos itens de motivação intrínseca e regulação identificada e controlado o índice de motivação foi calculado combinando as pontuações dos itens de regulação introjetada e externa. Além disso, os pesquisadores da SDT distinguiram entre esses dois tipos de motivação para reduzir o número de variáveis sendo avaliadas no contexto de modelos grandes e complexos, uma vez que aumenta o controle do modelo (e.g., Guay et al., 2003, 2006; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009).

Na Tabela 6 são apresentados os coeficientes de regressão hierárquica, sendo que o modelo se organiza em dois blocos de variáveis, a saber: Bloco I que consiste na variável de orientação para o futuro e Bloco II composto por: Motivação externa, Motivação introjetada, Motivação identificada e Motivação intrínseca. Para a Exploração do Meio, o Bloco I explica cerca de 9% da variância, surgindo a variável Orientação para o futuro como único preditor individual significativo ( $\beta = .31$ ;  $t = 3.64$ ;  $p < .01$ ), embora este valor seja incrementado para 17% com a inclusão do Bloco II ( $F = 5.078$ ,  $p < .01$ ). Na Exploração de Si, o Bloco I explica 12% da variância, surgindo a variável Orientação para o futuro como único preditor individual significativo ( $\beta = .35$ ;  $t = 4.23$ ;  $p < .01$ ) e com a introdução do Bloco II, aumenta para 19% ( $F = 5.942$ ;  $p < .01$ ). Quanto à Exploração Sistemática, o Bloco I explica 8% da variância, surgindo a variável Orientação para o futuro como único preditor individual significativo ( $\beta = .30$ ;  $t = 3.46$ ;  $p < .01$ ) que sobe para 17% quando é incluído o Bloco II ( $F = 4.967$ ;  $p < .05$ ). Por fim, a Quantidade de Informação, o Bloco I explica 2% da variância, que aumenta para 7% quando introduzido o Bloco II, não contendo nenhum preditor individual significativo.

Num segundo momento da análise das regressões hierárquicas, ilustrada na Tabela 7, temos as variáveis da motivação agrupadas em dois grupos distintos: Motivação controlada (motivação externa e introjetada) e Motivação autónoma (motivação identificada e intrínseca). Seguindo o mesmo modelo da tabela anterior, para a Exploração do Meio, o Bloco I explica 9% da variância surgindo a variável Orientação para o futuro ( $\beta = .31$ ;  $t = 3.64$ ;  $p < .01$ ) e a Motivação Autónoma ( $\beta = .29$ ;  $t = 3.34$ ;  $p < .01$ ) como preditores significativos, e que aumenta para 17% quando é introduzido o Bloco II ( $F = 8.53$ ;  $p < .05$ ). Para a Exploração de Si, o Bloco I explica 12% surgindo a variável da Orientação para o futuro ( $\beta = .36$ ;  $t = 4.23$ ;  $p < .01$ ) e a Motivação Autónoma ( $\beta = .23$ ;  $t = 2.71$ ;  $p < .0$ ) como preditores significativos, que aumenta para 18% com a introdução do Bloco II. Na Exploração Sistemática, o Bloco I explica 8% da variância surgindo a variável de Orientação para o Futuro como único preditor significativo ( $\beta = .30$ ;  $t = 3.46$ ;  $p < .01$ ) que aumenta com a introdução do Bloco II para 12%. Por último, a Quantidade de Informação, no qual o Bloco I explica 2% da variância e o mesmo aumenta para 4% quando é introduzido o Bloco II, sem evidências de preditores significativos.

## **Discussão**

A presente investigação teve como objetivo analisar o efeito da perspetiva temporal e da autonomia para a tomada de decisão no processo de exploração de carreira (exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática e intencional e quantidade de informação), numa amostra de alunos de cursos profissionais do ensino secundário. Num primeiro momento de análise, através da estatística descritiva verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas, no que se refere ao ano de escolaridade, à idade e ao género dos participantes, o mesmo não aconteceu com as variáveis correspondentes às habilitações literárias dos pais e ao número de reprovações. No que se refere ao género, de um modo geral, concluiu-se que as raparigas obtêm valores mais elevados tanto na orientação para o futuro, obtendo valores superiores nas formas mais autorreguladas de motivação. No entanto, os resultados sobre o estudo do género nos comportamentos de exploração não são consensuais (e.g., Taveira, 2001; Gamboa, 2011), na medida em que se refere a uma característica individual, sujeita a inúmeras influências, designadamente dos contextos educativos e familiares, que por consequência se reflete em múltiplos padrões na forma como os indivíduos se envolvem nas atividades de exploração (e.g., Gamboa et al., 2014; Turner & Lapan, 2002). Quanto ao ano de escolaridade, apurámos que o primeiro ano do ensino secundário (10º ano) tem níveis superiores de perspetiva temporal de futuro, quando comparado com o 12º ano. Esta situação pode dever-se ao facto de os alunos explorarem mais na fase inicial de transição para o “desconhecido”. Contudo, os estudos apontam para uma maior exploração no último ano de escolaridade, sendo que o mesmo responde à antecipação da inserção profissional ou ao ingresso no mundo do trabalho, dependendo dos seus objetivos de carreira (e.g., Gamboa et al., 2020). Neste mesmo sentido, surgem os ganhos observados na exploração orientada para o meio, embora não se tenha atingido a significância estatística, sublinhado o papel deste processo vocacional na promoção da adaptabilidade de carreira (Porfeli & Lee, 2012; Taveira, 2001), designadamente quando os indivíduos

se vêm confrontados com a descontinuidade das transições e com o desempenho de novos papéis (e.g., trabalhador ou estudante do ensino superior) (Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2001).

Nos valores médios observados nas dimensões da autonomia para a tomada de decisão, observam-se ganhos, favoráveis ao 12º ano, nas dimensões da motivação autónoma, e um decréscimo na motivação externa. Neste caso, admitindo que os alunos dos cursos profissionalizantes apresentam um elevado compromisso com a sua área de formação ou possam experimentar elevada satisfação porque se encontram a concluir o curso, o envolvimento nas atuais tarefas vocacionais (ex., escolher um curso superior ou procurar emprego) se faça por razões mais autónomas e não por imposição ou expectativa dos outros. Relativamente ao curso, destacámos três diferentes áreas: tecnologias (instalações, eletrónica, multimédia e programação), administração (secretariado, turismo e comercial) e educação (apoio à infância, ação educativa e desporto). Das diferentes áreas de formação a que obtém maior destaque relativamente à orientação para o futuro e à motivação intrínseca é a área administrativa, comparativamente às outras áreas (tecnologias e educação). Ainda no âmbito da motivação obtemos valores mais elevados na Motivação Introjetada e Identificada no que consiste à área de educação, na Motivação Externa temos a área das tecnologias com maior predominância e a área administrativa com maior Motivação Intrínseca. No que se refere à Exploração, temos a área da educação com valores inferiores quando comparamos com as diferentes áreas, à exceção da Exploração do Meio onde a área correspondente às tecnologias revela valores inferiores.

Estes resultados podem ser explicados pela predominância do sexo feminino na área administrativa, indo de encontro aos resultados apresentados anteriormente.

Num segundo momento, procedemos à análise das correlações entre as variáveis estudadas. De um modo geral, verificámos que existem associações estatisticamente significativas e positivas entre a orientação para o futuro e a exploração de carreira. Este resultado está de acordo com a literatura da carreira e da motivação, a qual tem vindo a demonstrar de forma consistente que a orientação para o futuro (por exemplo, através de atividades de planeamento de carreira) está associada a um maior envolvimento em atividades de exploração (Paixão et al., 2012).

Ainda de acordo com as nossas expectativas, a Orientação para o futuro apresenta correlações positivas com três das quatro variáveis motivacionais, sendo exceção a correlação com a motivação externa. Por sua vez, tal como nos estudos de Paixão e Gamboa (2017), é o envolvimento por prazer (formas mais autónomas de motivação) que

apresenta uma maior associação com a exploração, sublinhando a importância da qualidade da motivação numa resolução bem-sucedida das tarefas vocacionais e numa diminuição das dificuldades na tomada de decisão (Paixão & Gamboa, 2022).

Por fim, num terceiro momento de análise, no âmbito das equações de regressão, a Orientação para o futuro surge como único preditor individual significativo da Exploração do Meio, Exploração de Si e na Exploração Sistemática, demonstrando ser um forte determinante no comportamento destas variáveis. Quando computamos os dois índices para melhor representar a motivação autónoma e controlada, os resultados revelaram que na Exploração do Meio, a Orientação para o futuro continua a ser um preditor individual significativo, mas também a Motivação Autónoma (motivação identificada e intrínseca) assim como acontece na Exploração orientada para o self. Estes resultados parecem estar em linha com estudos internacionais (e.g., Guay, 2003) e nacionais (e.g., Paixão & Gamboa, 2022), os quais identificam os tipos mais autónomos de motivação como preditores significativos da exploração, o que nos remete para a importância da qualidade do funcionamento motivacional e não tanto a sua quantidade, quando intervimos no amplo domínio da ajuda à tomada de decisão de carreira.

### **Considerações Finais e Implicações Futuras**

Os resultados deste estudo foram de encontro à literatura. Conclui-se que a orientação para o futuro é um preditor bastante significativo dos comportamentos de exploração, em alunos dos cursos profissionais, conforme expectável. A qualidade da motivação, nas suas formas mais autónomas também apresenta um efeito significativo, tanto na exploração do meio como na exploração orientada para o self. Ou seja, para além da orientação, que é uma variável motivacional mais estável, a autonomia na tomada de decisão incrementa a variância explicada das variáveis vocacionais. Sendo a motivação mais impactante no último ano deste percurso académico. Oferecemos assim um contributo ao esclarecer o contributo de importantes preditores motivacionais nos processos de exploração, respondendo a uma necessidade há muito identificada na literatura.

Posto isto, é relevante investir numa intervenção intencional no 10º ano de modo a fomentar um melhor ajustamento destes alunos ao ensino profissional para que

construam a sua motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem e não só na reta final. É também necessário adotar um modelo mais centrado em programas e não apenas em serviços, que possibilite, na prática, uma visão mais integradora e alargada da intervenção vocacional. É indispensável continuar a demonstrar o valor das intervenções de carácter preventivo e promocional como meio privilegiado de ajudar os indivíduos a resolver os seus problemas vocacionais. Estas intervenções devem, para além das variáveis relativas à identidade vocacional, ter em consideração o importante papel das variáveis motivacionais. Mais precisamente adotar estratégias que suportem a autonomia e a confiança dos clientes na realização das atividades de exploração.

### **Limitações e Investigação Futura**

Em investigações futuras, será relevante alargar a amostra para dados mais precisos, no âmbito de um estudo de natureza longitudinal e ainda, introduzir a variável correspondente ao passado de modo a compreender as respostas do futuro. Com base na literatura, a importância do Funcionamento Motivacional, ao nível das variáveis individuais do comportamento vocacional, considera-se imperativo a continuação de estudos na área da motivação para uma compreensão mais profunda do processo de exploração de carreira, considerando o efeito mediador ou moderador das variáveis motivacionais na relação entre o suporte conferido pelos pais, professores, colegas ou psicólogos e o investimento em atividades de exploração de carreira.

## Referências

Almeida, L. S., Simões, M. R., Gonçalves, M. M. (2017). Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: instrumentos de avaliação. Associação para o desenvolvimento e investigação em psicologia da educação. *Psicologia & Educação*, n<sup>o</sup>4.

Bartley, D. F. & Robitschek, C. (2000). Career Exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81. doi: 10.1006/1999.1708.

Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357. doi:10.1016/0001-8791(88)90025-5.

C. F., Senecal, C., Larose, S., & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14 (2), 235-251.

Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2015). Cognitive–motivational antecedents of career decision-making processes in Portuguese high school students: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 145–153. doi: 10.1016/2015.08.005

Creed, P., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.

Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L. -A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377–392. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Estreia, M., Gamboa, V., Rodrigues, S. & Paixão, O (2018). *Suporte Parental e Autoeficácia nos Processos de Exploração e de Tomada de Decisão de Carreira*. *Revista Psicologia e Educação On-line*, Vol.1, Nº1, 91 – 102, Online.

Faria, L., Carneiro P. J., Céu T. M. (2014) *Perfis de Carreira: exploração vocacional, adaptação académica e personalidade*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol.66, 2, pp. 100-113. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Flum, H. & Blustein, D. (2000). *Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research*. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. doi:10.1006/jvbe.2000.1721.

Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. (2014). *Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students*. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2, 221-244. doi: 10.1007/s10775-014-9268-0.

Gamboa, V. & Paixão, O. (2021). *Autonomous Versus Controlled Motivation on Career Indecision: The Mediating Effect of Career Exploration*. *Journal of Career Development*, 1-4. doi: 10.1177/0894845321992544.

Gamboa, V., Vieira, L., & Taveira, A. (2010). *Vinculação aos amigos e exploração vocacional: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 399-406.

Gamboa V. & Viera S. (2011). *O Impacto da atividade exploratória nas vivências académicas de alunos do 1º ano de psicologia*. VII Desenvolvimento Vocacional. Universidade do Algarve.

Guay, F., Ratelle, Guay, F. (2005). *Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS)*. Journal of Career Assessment, 13, 77–97. doi: 10.1177/1069072704270297

Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). *Predicting career indecision: A self-determination theory perspective*. Journal of Counseling Psychology, 50, 165-177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165.

Janeiro, I. N. (2006). *A perspetiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: FPCE- UL.

Janeiro, I.N. (2012). *O Inventário de Perspetiva Temporal: Um estudo de validação*. Revista IberoAmericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 2,117-132.

Janeiro, I., & Veiga, F. (2014). *Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola*. In F. Veiga (Ed.) *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas internacionais da psicologia e educação* (pp. 386–398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Jardim, J. (2017). *Do Passado ao Futuro: Influências de Carreira e Perspetiva Temporal em Jovens de Risco*. Dissertação de Mestrado Integrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.

Jung, J. Y. (2013). *Amotivation and indecision in the decision-making processes associated with university entry*. Research in Higher Education, 54, 115-136. doi: 10.1007/s11162-012-9267-2.

Kiener, M. (2006). *Decision making and motivation and its impact n career search behaviors: the role of self-regulation*. College Student Journal, 40, 350-360.

Ortuño, V., Paixão, M. P. & Janeiro, I. (2011). *Tempo e Universidade: A Evolução da Perspetiva Temporal ao Longo do Percorso Universitário*. In Faria, L., Araújo, A., Morais, F., Sá, E., Pinto J. & Silva, A, Carreira, Criatividade e Empreendedorismo (pp 217-225). Braga: APDC Edições.

Paixão, O. (2014). *Autonomy in the career decision-making process of high school students: A motivational profile approach*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade das Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal

Patton, W., & Porfeli, E. (2007). *Career exploration for children and adolescents*. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 47-69). Rotterdam: Sense Publishers.

Porto, A. M. S & Soares B, A. (2017). *Diferenças entre expectativas e adaptação académica de universitários de diversas áreas do conhecimento*. *Análise Psicológica*, 13-24. Universidade Salgado de Oliveira, Brasil.

Porfeli, E. J. & Lee, B. (2012). *Career development during childhood and adolescence*. *New Directions for Youth Development*, 134, 11-22. doi: 10.1002/yd.20011.

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). *Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.

Rodrigues, S. (2016). *A Importância do Suporte Parental e Autonomia nos processos de Exploração e Indecisão de Carreira*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade das Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, Portugal

Simões, D. M. (2010). *Dificuldades de tomada de decisão de carreira no contexto da intervenção vocacional*. (Tese de Mestrado Integrado). Universidade do Minho, Portugal.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., Guisande, M. A. (2006) *Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas*. *Análise Psicológica*, 15-27.

Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). *Development of the Career Exploration Survey (CES)*. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)90028-3.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão [Career exploration and vocational development]*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minho, Portugal.

Taveira, M. C. (2001). *Exploração vocacional: teoria, investigação e prática*. *Psychologica*, 26, 55-77.

Taveira, M. C., & Moreno, M. L. R. (2003). *Guidance theory and practice: the status of career exploration*. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(2), 189-207. doi: 10.1080/0306988031000102360.

Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B, Luyckx, K., & Lens, W. (2009). *Motivational profiles from self-determination perspective: The quality of motivation matters*. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688. doi: 10.1037/a0015083.

W. Lens, M. P. Paixão, D. Herrera & A. Grobler (2012). *Future time perspective as a motivational variable: content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation*. *Japanese Psychological Research*, 3, 321-333.

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2014). *The role of ambiguity tolerance in career decision making*. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.04.001>

## Anexo 1: Autorização de aplicação dos questionários



Exmº Diretor

Eu, Rute Fernandes Evaristo, aluna do mestrado de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, encontro-me a elaborar a Dissertação de Mestrado, sob a orientação do Professor Vitor Gamboa. Pretendo estudar a perspetiva temporal, exploração de carreira e os efeitos no ajustamento ao ensino secundário, em alunos dos cursos profissionais.

Por conseguinte, venho por este meio solicitar a V.ª Ex.ª o consentimento para aplicar o questionário aos alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes, de modo a obter a amostra desejada para o projeto de investigação.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rute Fernandes Evaristo', is written over a horizontal line.

Gambelas, 23 de novembro de 2021