

Catarina Martins Rosa

Ajustamento ao Ensino Superior em Estudantes de Cursos
Técnico Superior Profissional (CTeSP): Efeito da Exploração
de Carreira e da Empregabilidade



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023

Catarina Martins Rosa

Ajustamento ao Ensino Superior em Estudantes de Cursos
Técnico Superior Profissional (CTeSP): Efeito da Exploração
de Carreira e da Empregabilidade



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2023

Mestrado em Psicologia Da Educação

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

2022/2023

Ajustamento ao Ensino Superior em Estudantes de Cursos Técnico Superior Profissional (CTeSP): Efeito da Exploração de Carreira e da Empregabilidade

Declaração de Autoria do trabalho

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

Assinatura:

Catarina Rosa

© *Copyright* em nome de Catarina Rosa

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

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível a realização deste trabalho. Por esta razão, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Vítor Gamboa pela sua disponibilidade e interesse para orientar este trabalho, pelo rigor e pormenor, pelo saber que transmitiu e acima de tudo pelo apoio que foi determinante para a concretização do presente trabalho.

À Universidade do Algarve e à Universidade da Madeira, que permitiram que a recolha dos dados fosse recolhida, e pela sua prontidão, assim como os alunos que participaram nesta investigação.

A todo o grupo que pertence a este Projeto CTeSP: Beatriz Marcelo, Filipa Bértolo, Suzi Rodrigues, Olímpio Paixão e Vítor Gamboa, Sandra Saúde, João Alves e Alexandre Martins.

Às minhas avós Maria de Lurdes e Custódia, à minha mãe, Carla Martins, ao meu Irmão, Rui Pedro Rosa, à minha sobrinha Sara Duarte Rosa e à minha melhor amiga Carina Gonçalves, pelo amor, apoio incondicional e incentivo ao longo desta caminhada.

Aos meus colegas de Mestrado, Inês Martins, Bárbara Rodrigues, Ricardo Baptista e Rita Santos, pela amizade, apoio e encorajamento ao longo do meu percurso académico.

Ao Héctor, pelo amor, apoio e presença.

A todos os restantes familiares e amigos, pelo apoio, compreensão e carinho recebido ao longo desta caminhada.

Título: Ajustamento ao Ensino Superior em Estudantes de Cursos Técnico Superior Profissional (CTeSP): Efeito da Exploração de Carreira e da Empregabilidade

Resumo: Os Cursos Técnico Superior Profissional (CTeSP) surgem, no Ensino Superior (ES) português, como uma modalidade de formação profissionalizante, de curta duração. Considerando a crescente expressão destes cursos no ES, parece-nos pertinente analisar o efeito de variáveis de carreira, designadamente o papel das expectativas, recursos de empregabilidade e da exploração de carreira, no processo de ajustamento ao ES, tendo como indicadores a satisfação com o curso e de intenções de abandono, sendo este o objetivo principal deste estudo. Participaram 217 estudantes do 1º ano dos CTeSP, nomeadamente 171 da Universidade do Algarve (78.8%) e 46 da Universidade da Madeira (21.2%). Destes, 159 indivíduos do género masculino (71.9%) e 26.7% do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 76 anos de idade ($M= 22.00$; $DP= 7.13$). A empregabilidade percebida foi avaliada com recurso à *Self-perceived Employability Scale*, em duas dimensões, os recursos de carreira através da Medida Multidimensional de Empregabilidade (Lo Presti et al., (2019) adapt. Silva et al., 2023), e a exploração de carreira através da Career Exploration Survey (CES) (Stumpf et al., 1983; adapt Taveira (1997), e o ajustamento ao Ensino Superior, o qual resultou de dois indicadores, a satisfação e as intenções de abandono. Para analisar o efeito das expectativas de empregabilidade, dos recursos de carreira e da exploração de carreira (variáveis independentes) na satisfação e nas intenções de abandono (variáveis dependentes), foram calculadas equações de regressão. Os modelos testados explicam 71% da Satisfação com o Curso e 50% das intenções de abandono. Emergem como preditores individuais significativos da satisfação: o capital humano e desenvolvimento profissional ($\beta=.39$, $p<.01$), a empregabilidade interna ($\beta=.22$, $p<.05$), e a empregabilidade externa ($\beta=.21$, $p<.01$). Emergem como preditores individuais significativos das intenções de abandono: as expectativas referentes à entrada no mercado de trabalho após a conclusão do curso ($\beta=-.27$, $p<.01$); e a exploração do meio ($\beta=.38$, $p<.01$). Estes resultados sublinham a importância das variáveis da carreira no ajustamento ao Ensino Superior, nesta modalidade de formação.

Palavras-Chave: Ajustamento ao Ensino Superior; CTeSP; Empregabilidade; Exploração de Carreira

Title: Adjustment to Higher Education in Students on Professional Higher Technical Courses (CTeSP): Effect of Career Exploration and Employability

Abstract: The Higher Professional Technical Courses (CTeSP) appear, in the Portuguese Higher Education (ES), as a short-term modality of professional training. Considering the growing expression of these courses in ES, it seems pertinent to analyse the effect of career variables, namely, the role of employability expectations and resources and career exploration, in the process of adjustment to ES, having as indicators satisfaction with the course and dropout intentions, which is the main objective of this study. 217 1st year CTeSP students participated, namely, 171 from the University of Algarve (78.8%) and 46 from the University of Madeira (21.2%). Of these, 159 were male (71.9%) and 26.7% female, aged between (age range between) 17 and 76 years old ($M=22.00$; $SD=7.13$). Perceived employability was assessed using the Self-perceived Employability Scale, in two dimensions, career resources through the Multidimensional Employability Measure (Lo Presti et al., (2019) adapted. Silva et al., 2023), and career exploration through the Career Exploration Survey (CES) (Stumpf et al., 1983; adapt Taveira (1997), as well as adjustment to Higher Education, which resulted from two indicators, satisfaction, and abandonment intentions. To analyse the effect of employability expectations, career resources and career exploration (independent variables) on satisfaction and abandonment intentions (dependent variables), regression equations were calculated. The tested models explain 71% of Satisfaction with the Course and 50% % of abandonment intentions. It emerged as significant individual predictors of satisfaction: human capital and professional development ($\beta=.39$, $p<.01$), employability internal ($\beta=.22$, $p<.05$), and employability external ($\beta=.21$, $p<.01$). The following emerged as significant individual predictors of abandonment intentions: expectations regarding entry into the job market after completing the course ($\beta=-.27$, $p<.01$); and exploration of the environment ($\beta=.38$, $p<.01$). These results highlight the importance of career variables in the adjustment to Higher Education, in this type of training.

Keywords: Adjustment to Higher Education; CTeSP; Employability; Career Exploration

Índice Geral

Introdução	1
<i>Cursos Técnico Superiores Profissionais (CTeSP)</i>	3
<i>Ajustamento ao Ensino Superior</i>	4
<i>Exploração de Carreira e Ajustamento ao Ensino Superior</i>	11
<i>Empregabilidade e Ajustamento ao Ensino Superior</i>	14
<i>A Teoria Sociocognitiva da Carreira e o Ajustamento ao Ensino Superior</i>	17
Objetivos e Hipóteses de Investigação	19
Método	20
<i>Modelo das relações das variáveis em estudo</i>	20
<i>Participantes</i>	21
<i>Medidas</i>	21
<i>Procedimentos de Recolha de Dados</i>	24
<i>Procedimentos de Análise de Dados</i>	24
Resultados.....	24
Discussão.....	35
Considerações Finais e Implicações	40
Limitações	41
Investigações Futuras	41
Referências	43

Índice de figuras

Figura 1. Modelo das relações das variáveis em estudo	20
Figura 2. Efeito das variáveis em estudo no Ajustamento ao Ensino Superior	35

Índice de tabelas

Tabela 1. Médias, Desvios-padrão, Máximos e Mínimos e valores de alfa de <i>Cronbach</i>	25
Tabela 2. Correlações entre as variáveis em estudo	28
Tabela 3. Regressões Hierárquicas para as variáveis Satisfação com o curso e as Intensões de Abandono	32

Introdução

Ao Cursos Técnico Superiores Profissionais (CTeSP), são cursos de curta duração, organizados em quatro semestres, que, embora não atribuem grau académico, são cada vez mais escolhidos por alunos que procuram formação superior de cariz profissionalizante. Surgem no sistema educativo português como uma modalidade de formação superior que tem como principal objetivo oferecer uma formação de nível superior aos estudantes que já frequentaram o ensino secundário, mas que não pretendem ingressar num curso de licenciatura. Estes cursos são ministrados em instituições de Ensino Superior politécnicas ou outras escolas técnicas reconhecidas pelo Ministério da Educação. No ano letivo 2021/2022, os alunos inseridos nesta modalidade de formação superior, representaram 4,5% do total dos inscritos no 1º ano/1ª vez no Ensino Superior (ES) (DGES – Direção Geral de Ensino Superior, 2021).

Do ponto de vista dos indicadores sociodemográficos considerados no relatório de 2021, da DGES, são alunos maioritariamente de nacionalidade portuguesa, do sexo masculino (63%), e com idades que se situam sobretudo no intervalo 19-21 anos de idade, sendo que no Algarve e no Alentejo, em 2021, a média de idades à entrada foi de 22.98 anos e 22.26 anos, respetivamente. No que se refere à trajetória escolar anterior, cerca de 92% dos alunos admitidos no 1º ano são detentores de um diploma de ensino secundário, sobretudo pela frequência de um curso profissional (68,9%). Em termos médios, apresentam uma idade superior aos outros cursos de formação inicial, o que pode indicar uma trajetória escolar anterior mais comprometida. No ano letivo 2020-2021, cerca de 25% do total dos alunos inscritos em CTeSP eram beneficiários de bolsa de ação social, contra 23% dos estudantes de Ensino Superior inscritos em cursos de formação inicial (licenciaturas e mestrados integrados), o que pode sugerir mais carências socioeconómicas por parte destes alunos e dos seus agregados familiares.

Face ao exposto, importa estudar esta modalidade de formação, pela organização e finalidades dos cursos, bem como pelas trajetórias pessoais e escolares que os alunos apresentam, designadamente no que diz respeito ao ajustamento à entrada do Ensino Superior. Esta linha de análise, em termos de investigação, ganha uma particular importância para a qualidade do processo formativo, por um lado, por garantir o sucesso escolar dos alunos e, por outro, por favorecer a transição para o mundo do trabalho e/ou o prosseguimento dos estudos.

Assim como nas outras modalidades de formação inicial, também nos Cursos CTeSP, o ajustamento ao Ensino Superior implicará por parte do estudante a organização de uma nova rotina (e.g., Fior, 2022), no que se refere aos estudos, às relações com os pares, à organização

pessoal, entre outros aspetos, sendo que esta nova realidade, mais complexa, pode induzir maiores níveis de *stress* e de ansiedade quando o estudante não dispõe dos recursos e das competências para resolver de forma satisfatória um conjunto de novas tarefas, associadas a esta nova etapa, podendo estes fatores influenciar o ajustamento académico dos estudantes (e.g., Taveira, 2001).

Quando falamos em ajustamento académico, a investigação mostra que estas dificuldades na aprendizagem e no rendimento académico tendem a estar relacionadas com os percursos académicos anteriores. Por exemplo, aponta-se uma associação entre fragilidades do percurso escolar anterior e a existência de retenções, classificações mais baixas, assim como de insucesso e de abandono (Casanova, et al., 2021). O abandono escolar e o insucesso educativo são problemas que têm um impacto significativo, de forma direta, nos estudantes do Ensino Superior, no sistema de ES e, conseqüentemente, na sociedade, pois na perspetiva de uma economia que se sente crescentemente apoiada pelo conhecimento e pela inovação, é dada relevância às qualificações académicas de nível superior (Lopes et al., 2023).

No âmbito do ajustamento ao Ensino Superior, para além de variáveis relativas ao rendimento académico, as mais estudadas, importa também analisar o papel preditivo das variáveis de carreira, designadamente, a exploração de carreira e a empregabilidade. A exploração de carreira porque, enquanto processo de recolha de informação relativo ao *self* e ao meio (Taveira, 2001), pode favorecer o ajustamento aos novos contextos de formação e de aprendizagem (Faria et al., 2014). Por seu turno, a empregabilidade percebida, enquanto variável da agência individual, tem sido estudada sobretudo no âmbito dos processos de transição para o mundo do trabalho (Gamboa et al., 2014; Gomes et al., 2019), e, tanto quanto sabemos, pouco estudada no âmbito dos processos de ajustamento ao ES, embora do ponto de vista teórico esta variável possa desempenhar um papel relevante neste processo. Por exemplo, na conceptualização de Rothwell et al., (2008), a empregabilidade também pode estar incluída no lote dos múltiplos fatores do ajustamento ao ES, uma vez que este constructo diz respeito à expectativa do indivíduo, relativamente às suas capacidades ou competências para lidar lidarem proactivamente, numa primeira fase com os desafios do processo de formação, e, numa segunda fase com as tarefas relativas à entrada no mercado de trabalho.

Já na conceptualização de Lo Presti e Pluviano, (2016), a empregabilidade é concebida como um recurso, em múltiplas dimensões, que os indivíduos desenvolvem ao longo da sua vida, procurando o sucesso no domínio da carreira. Neste sentido, e se ancorarmos esta variável na teoria da gestão pessoal da carreira (TGPC) (Lent & Brown, 2013), a expectativa

(empregabilidade) quanto ao futuro profissional e os recursos de carreira começam a estruturar-se muito antes da entrada no Ensino Superior, pois resultam em larga medida das experiências anteriores, pelo que podem ter um papel relevante no modo como os estudantes se ajustam a este novo contexto de aprendizagem.

Com base no que foi exposto anteriormente, designadamente no que se refere ao papel das variáveis vocacionais, neste estudo, o principal objetivo foi analisar o efeito preditivo das variáveis de carreira, designadamente a exploração de carreira e a empregabilidade (expectativa e recursos), nos níveis de ajustamento ao Ensino Superior, em estudantes matriculados no primeiro ano, pela primeira vez, em Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).

Cursos Técnico Superiores Profissionais (CTeSP)

O regime jurídico do Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP) encontra-se previsto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, o qual determina que os Cursos Técnico Superior Profissional são uma modalidade de formação de ES, que equivale a uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (Assembleia da República Portuguesa, 2009; Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2018).

As instituições de ES oferecem esta modalidade, através do ensino politécnico, sendo o plano curricular composto por cerca 120 unidades de créditos (ECTS) e com uma duração curricular de 2 anos (4 semestres). É composto por uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio durante um semestre, que ocorre ao longo do segundo semestre do segundo ano de curso (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2018).

Como referido anteriormente, os CTeSP foram criados em 2014 e têm como objetivo oferecer uma formação de nível superior aos estudantes que já frequentaram o ensino secundário, mas que não pretendem ingressar de imediato num curso de licenciatura. Os CTeSP são direcionados para áreas específicas como engenharia, tecnologia, gestão, turismo, tecnologias de informação e comunicação, saúde, entre outras, e têm como objetivo proporcionar aos estudantes formação técnica e profissional para desempenhar funções em empresas e organizações, ou mesmo a criação do seu próprio negócio.

Os estudantes que concluem com sucesso um CTeSP podem prosseguir os seus estudos e ingressar em cursos de licenciatura, através do reconhecimento de créditos ECTS, ou podem entrar diretamente no mercado de trabalho. Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais são

profissionais qualificados e especializados, muito procurados pelas empresas e organizações, e têm uma taxa de empregabilidade muito elevada. O processo de validação dos CTeSP veio a resultar num conjunto de recomendações, apresentadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em fevereiro de 2018, com o propósito de reforçar o desempenho e o impacto das atividades e das instituições de Investigação e Desenvolvimento (I&D). As recomendações vêm ao encontro de orientações já seguidas pelo Governo nos últimos anos, designadamente no que diz respeito ao aumento da formação superior de âmbito profissionalizante, através de ciclos de estudos curtos no Ensino Superior politécnico, ou ao reforço do emprego científico em Portugal, como condição crítica para o desenvolvimento da capacidade de investigação e inovação.

O surgimento destes cursos teve então como finalidade: a) criação de emprego qualificado em Portugal; b) estimular a diversificação do sistema de Ensino Superior e das atividades de I&D; c) melhorar as condições de emprego científico e o desenvolvimento de carreiras académicas e científicas, juntamente com a responsabilidade institucional em rejuvenescer e reforçar essas carreiras; e d) continuar a estimular a internacionalização dos sistemas de ciência, tecnologia e Ensino Superior (Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2018).

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) têm assim como finalidade proporcionar uma formação técnica de nível superior, com um forte carácter prático e orientada para o mercado de trabalho. Os CTeSP foram criados para colmatar a lacuna existente entre o ensino secundário e o ES fornecendo aos alunos competências técnicas e profissionais que lhes permitam entrar no mercado de trabalho de forma rápida e eficaz. Tendo em conta o descrito acima relativamente aos CTeSP, parece-nos que é de maior importância estudar e caracterizar os alunos que neles estão inscritos, tendo em conta as suas expectativas e características de carreira.

Ajustamento ao Ensino Superior

O ajustamento ao Ensino Superior é descrito na literatura como um processo complexo e multidimensional, caracterizado por dimensões pessoais, sociais, académicas e de carreira, e também pelo envolvimento de múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal, como será o caso da motivação e das competências pessoais, como de natureza contextual, onde podemos incluir a qualidade da formação e o suporte recebido por parte de colegas e professores (Braxton et al., 2000; Miranda, 2011; Reason et al., 2006; Soares et al., 2012).

É também possível apresentarmos fatores que contribuem para a adaptação dos estudantes à escola, tendo como referência a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Neste caso,

o foco está na consideração dos fatores do contexto de aprendizagem que irão ou não favorecer a satisfação das necessidades psicológicas dos estudantes. Para além dos fatores proximais ao contexto de aprendizagem, este quadro conceitual da motivação refere também o importante papel da família e dos pares no ajustamento aos contextos de aprendizagem. Para que os alunos apresentem um bom aproveitamento escolar, é necessário que os mesmos se adaptem às normas e exigências do ambiente escolar, quer sejam estas a nível académico ou pessoal (Faria et al., 2014; Ratelle & Duchesne, 2017).

Bean e Eaton (2001) apresentam o Modelo Psicológico da Retenção em Estudantes Universitários, dando especial relevância às características individuais do estudante. Entre outras, os autores destacam a motivação intrínseca para o estudo, as estratégias de aprendizagem, a autoconfiança e o autocontrolo, as competências sociais, e a capacidade para lidar com a pressão inerente ao processo académico. Alguns modelos demonstram que o abandono tende a ser mais frequente em estudantes do sexo feminino quando se verificam dificuldades de integração social (e.g., Tinto, 2010). No caso dos estudantes do sexo masculino que abandonam o ES, a variável que melhor o explica é a idade, estes tendem a ser mais velhos, não sendo possível observar que a idade seja um fator determinante no abandono em estudantes do sexo feminino (Mainiero & Sullivan, 2005; Oliveira & Tenorio, 2020; Stratton et al., 2008).

O processo de preparação e de entrada no ES, em conjunto com a exploração vocacional e de carreira, estão relacionados com o abandono no 1.º ano do curso. Desde logo, importa reconhecer que ainda são muitos os estudantes que não frequentam o curso/instituição, que escolheram como primeira opção (Crosling & Heagney, 2009). As expectativas iniciais dos estudantes, que não foram colocados no curso/instituição de primeira opção, não são correspondidas, o que pode conduzir a uma menor satisfação e níveis mais reduzidos de autoeficácia e motivação (Belloc et al., 2011; Casanova et al., 2018). Casanova et al., (2021), num estudo realizado nas instituições de Ensino Superior portuguesas, concluiu que as dificuldades de adaptação ao ES podem ajudar a explicar o insucesso e o abandono académico de estudantes matriculados no primeiro ano. Este estudo, mostra também que os estudantes com maiores intenções de abandono apresentam uma média de acesso ao ES mais baixa, podendo este facto estar associado a um menor investimento nos percursos académicos anteriores.

No que diz respeito aos fatores contextuais, como qualidade da formação e o suporte recebido por parte de colegas e professores, o seu efeito pode ser entendido através do modelo interacionista de Tinto, (1975). De acordo com este modelo, o abandono ocorre quando o

estudante não está suficientemente integrado na universidade, a nível académico ou social. Assim, podemos compreender que o abandono universitário é reflexo da interação entre características e ações tanto dos estudantes como do contexto onde estes estão inseridos (universidades). A natureza do ambiente institucional dos estudantes, mais concretamente a natureza do contexto social e académico da universidade, e a relação interpessoal entre os pares (colegas e professores), são fatores relevantes na explicação do abandono dos estudantes (Bucuto, 2016; Casanova et al., 2018; Tinto, 1975).

Dos resultados de alguns estudos realizados na Universidade do Minho (e.g., Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010), podemos concluir que efetivamente existe a necessidade de institucionalmente se criarem formas preventivas de atuação face, aos alunos matriculados pela primeira vez no ES, pois estes apresentam maior fragilidade por comparação com os seus pares dos anos subsequentes. Na linha das possíveis recomendações, sugere-se o apoio social, psicológico e educativo, tendo como objetivo diminuir as taxas de abandono e de insucesso académico. Será ainda necessário melhorar a articulação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, no que se refere aos conteúdos e metodologias de trabalho, situação que a ser mantida, em nada favorece a transição e adaptação inicial dos estudantes.

Se o ajustamento ao ES é um processo fundamental e desafiador na vida dos estudantes universitários, será importante conhecer e compreender as mudanças que ocorrem neste período do percurso académico e de vida. Por isso, é fundamental que as universidades e faculdades promovam ações e incentivem a adaptação dos estudantes ao novo ambiente académico e ofereçam recursos para lidar com as possíveis dificuldades. Além disso, é importante que os próprios estudantes procurem ajuda quando necessário, tanto com os seus pares significativos, quanto em profissionais capacitados para tal, de forma a superar os desafios e aproveitar ao máximo a sua experiência universitária.

As dificuldades de adaptação ao ES podem ajudar a explicar o insucesso e o abandono académico de estudantes no decorrer do primeiro ano (Blair, 2017). Diversas dificuldades podem ser vivenciadas pelos estudantes após a inserção na universidade, como foi referido anteriormente. Outros parâmetros que podem explicar também o abandono escolar dos alunos são a carga horária, média das notas de entrada na universidade, variáveis afetivo-motivacionais (como as expectativas académicas, grau de comprometimento com a instituição ou satisfação com o curso), assim como fatores de origem mais social, como já referidos anteriormente. Neste sentido, não é apenas importante que os alunos se sintam satisfeitos com o curso, mas também que os conteúdos sejam interessantes e adequados aos seus gostos e

interesses, melhorando desta forma a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Galve-gonzález et al., 2022).

Ao falar de ajustamento, é importante referir o conceito de abandono, pois o abandono pode ser uma consequência do mau ajustamento ao ES. O abandono pode ser definido, quer do ponto de vista individual ou institucional. Do ponto de vista individual, pode significar o fracasso para atingir uma meta, a ausência de interesse ou a incapacidade para conseguir responder às exigências do meio académico. Do ponto de vista institucional, o abandono pode afetar a organização, o programa académico e até mesmo o prestígio da instituição. Um dos fatores decisivos para o abandono do Ensino Superior é o facto do estudante não se sentir integrado emocional e socialmente na universidade que está a frequentar (Tinto, 1999).

Segundo Santos, (2010), o abandono escolar é um problema sentido por diversos estudantes, que se traduz na decisão de deixar a escola sem completar o nível de ensino desejado. A autora, acrescenta também que esta não é uma decisão repentina, mas sim o resultado de um processo que se prolonga no tempo, que é experienciado por desajustes, fracassos e desinteresse pela escola, ao longo da carreira académica dos estudantes. Em Portugal, não há ainda uma clarificação e uniformização da utilização das designações a nível do Ministério da Educação, apenas é constado nos documentos oficiais, que o abandono escolar é quando os alunos “não são encontrados no sistema de ensino”. Podemos assumir que as instituições de Ensino Superior, em Portugal, ainda não se adaptaram definitivamente ao fenómeno de massificação a nível discente e docente de que foram alvo nas últimas três décadas (Almeida, 2007).

Em termos de investigação é mais frequente falar-se de abandono no ES, descrevendo o conceito como, abandono definitivo ou temporário da formação de nível superior, ou abandono da instituição (identificáveis pela não matrícula ou pela anulação de matrícula) e o abandono do curso (referente maioritariamente às mudanças de curso dentro da mesma instituição), neste sentido, o abandono é um fenómeno multideterminado e perspectivado como decorrente de um processo de desvinculação académica, que ocorre de forma progressiva (Casanova et al., 2018).

Assumindo que o abandono é visto como um processo, Bean e Metzner (1985), destacam a importância da intenção de abandono, referindo que este, está relacionado com o rendimento académico, com questões académicas (e.g. hábitos de estudo), com aspetos psicológicos (e.g. autoeficácia), satisfação e com variáveis do contexto (e.g. situação financeira). Neste sentido, a intenção de abandono pode ter impacto direto ou indiretamente na decisão

final de abandonar o ES. Não se deve falar de abandono sem falar em permanência, ou até em persistência, por parte dos estudantes. São fenômenos distintos, embora tenham os mesmos fatores ou variáveis como preditores, eles intervêm de forma diferenciada e tendo diferentes níveis de impacto nos estudantes (Tinto, 2012). A persistência pode assim, ser entendida como um ajustamento do percurso académico dos alunos, onde estão inseridas as suas trajetórias vocacionais ou de carreira. O conceito de permanência dos estudantes permite diferenciar, situações de *dropout*, *stopout* ou *optout*. O *dropout* como abandono definitivo da formação superior; o *stopout* é entendido como uma pausa, normalmente com duração de um ano, tendo o estudante a intenção de retomar os estudos, aproveitando o prazo de validade da sua inscrição. Por sua vez, o *optout* é uma opção vocacional do estudante, que se entende como uma mudança de curso ou de instituição (Casanova, 2020).

Os efeitos do abandono, não têm apenas impacto nos alunos, é importante referir que este tem também um impacto significativo para as instituições de ES, que podem ir desde a perda de investimentos financeiros por parte do Estado, ou até mesmo à diminuição do número de alunos qualificados para o mercado de trabalho. Este abandono pode também ter efeitos na diminuição do trabalho docente e na gestão das escolas públicas, principalmente pelas fragilidades de formação que perduram ao longo dos anos nas instituições (Correia & Neves, 2021).

Os modelos teóricos do abandono académico, mais referidos pela comunidade científica, são cinco: O modelo interacionista, segundo o qual o abandono académico é consequência da falta de integração social e académica dos estudantes (Tinto, 1975); modelo com uma abordagem sociocognitiva, que tem em conta os processos sociocognitivos, assim como a importância dos aspetos ambientais e familiares para a decisão de abandonar ou não a instituição de ensino (Bean, 1980); o modelo desenvolvimentista, no qual é a estrutura e o ambiente das instituições de Ensino Superior que têm grande influência sobre os estudantes (Astin, 1984); o modelo do envolvimento, que relaciona a integração dos estudantes na universidade com o grau de dedicação que estes demonstram durante o curso e nas outras atividades académicas (Bean & Metzner, 1985); o modelo indutivo que defende que é na psicologia que é possível encontrar não só a explicação do abandono académico mas também de o prevenir (Bean & Eaton, 2001; Frazão, 2011).

A comunidade científica tem assim procurado responder à complexidade das situações do abandono no ES. Os estudos apresentam uma multiplicidade de perspetivas, na tentativa de chegar a um modelo mais eficaz para a explicação da ocorrência deste acontecimento. Os

últimos modelos tentam assim integrar variáveis psicológicas, sociológicas, económicas e institucionais, com o objetivo de definir este acontecimento complexo da vida de muitos estudantes (Casanova, 2018). Casanova et al., (2021) refere, num estudo realizado nas instituições de ES, as dificuldades de adaptação ao ES podem ajudar a explicar o insucesso e o abandono académico de estudantes matriculados no primeiro ano. Neste caso, os estudantes com maior intenção de abandono apresentam uma média de acesso ao ES mais baixa, podendo este evento estar associado a um menor investimento nos percursos académicos anteriores. A investigação mostra que estas dificuldades na aprendizagem e no rendimento académico tendem a estar relacionadas com percursos académicos anteriores. Por exemplo, aponta-se uma associação entre fragilidades do percurso escolar anterior e a existência de retenções, classificações mais baixas, insucesso e abandono. Um dos fatores apontados pela investigação, para o abandono escolar no ES é o facto de que a taxa de alunos mais desfavorecidos é muito elevada, segundo um estudo que alerta para o facto de as famílias portuguesas fazerem um esforço financeiro acima da média europeia para manter os seus filhos no ES (Casanova, 2018).

Vários estudos examinaram a extensão da matrícula universitária e a persistência no sistema de Ensino Superior, usando fatores que influenciam o comportamento dos alunos, por exemplo, aspetos pessoais, características de entrada dos alunos, antecedentes dos pais, recursos financeiros, desempenho académico e condições do mercado de trabalho. Este estudo mostrou que os alunos com origem imigrante pretendiam abandonar os estudos com mais frequência do que os alunos sem origem imigratória e os estudantes internacionais (Hadjar et al., 2022). A transição para a universidade está positivamente e fortemente associada a uma melhor formação cultural, ou seja, ter pais com escolaridade obrigatória mais elevada, aumenta a probabilidade dos alunos continuarem os seus estudos (Ferreira & Fernandes, 2015). Na comunidade científica, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para o ingresso na universidade. Embora a maioria dos estudos sugira um desempenho geral superior do sexo feminino em comparação ao masculino (Brunello & Cappellari, 2008), embora esta variável, varia dependendo do tipo de curso e do nível de formação. No entanto, em Portugal, à taxa de diplomados no nível universitário, do sexo feminino é de aproximadamente 35%, mais especificamente 34.9%. No caso dos estudantes do sexo masculino não atinge os 25%, mais especificamente 24.9% (PORDATA, 2021). A proporção de mulheres diplomadas tem aumentado ao longo dos anos, mas no caso dos homens o ritmo é outro, podendo inclusivamente ser explicado através das escolhas vocacionais de componente mais profissionalizante durante o Ensino Secundário.

Segundo um estudo na Alemanha, os primeiros semestres são normalmente onde ocorrem mais desistências. Cerca de 58% dos alunos que acabam desistindo, ou pensam em desistir durante o primeiro ano. Os alunos relatam duas razões principais para considerar a desistência no primeiro ano, a falta de motivação e as reduzidas alternativas de carreira (Bargmann et al., 2022). Num estudo conduzido por Araújo et al. (2016), com 913 estudantes do 1.º ano de uma universidade pública portuguesa, observou-se que alguns estudantes apresentaram a saída de casa dos pais como um fator associado ao processo de transição para o ES que suscita um conjunto de desafios e que o suporte familiar e as relações de amizade são necessárias para que o estudante consiga lidar com os novos desafios que esta transição implica.

Segundo o Movimento Associativo Estudantil (2016), a percepção das dificuldades de empregabilidade, entendida como a consciência da realidade do mercado de trabalho e da sua lotação, associada à taxa de desemprego existente em Portugal, este é um dos fatores que também pode levar ao abandono escolar. Uma investigação realizada em Portugal, conclui que as principais causas associadas ao insucesso académico são de natureza financeira e pedagógica. As dificuldades financeiras no pagamento de despesas essenciais (e.g., alojamento) são consequência da insuficiência das quantias enviadas pelos pais e familiares para a totalidade das despesas (Gomes, 2023).

É possível concluir que o ajustamento ao Ensino Superior é um processo complexo, que pode ser influenciado por diversos fatores, como a preparação académica, o apoio social e a adaptação à vida universitária. Com uma boa preparação e o devido apoio, os estudantes podem superar os desafios e obter sucesso académico e pessoal durante os seus cursos. Como qualquer processo, para além dos seus principais determinantes, apresentados anteriormente, importa analisar os resultados do ajustamento ao ES, os quais poderão ser traduzidos na satisfação com o curso e nas intenções de continuar ou de continuar a frequentar ou de abandonar o processo de formação, e que o abandono no ES é um problema que afeta não só os alunos, mas também as instituições de ensino. As causas podem variar desde questões financeiras até falta de preparação académica. Do ponto de vista das variáveis individuais, tendem a abandonar os estudantes, que têm dificuldade em se adaptar à instituição e ao curso, que não conseguem construir novas relações com os colegas e professores, os que têm dificuldades em ter autonomia no que diz respeito à gestão dos recursos económicos e das atividades do quotidiano que um curso universitário exige ou, particularmente, à adaptação às novas metodologias de ensino e de avaliação dos professores, requerendo maior autorregulação nas aprendizagens por parte do estudante, assim como questões de natureza financeira e pedagógica. As dificuldades financeiras no pagamento de despesas essenciais (e.g., alojamento) são consequência da

insuficiência das quantias enviadas pelos pais e familiares para a totalidade das despesas (Casanova, et al., 2021). É importante que as instituições reúnam esforços para garantir um bom suporte para os alunos que nela inserem, como orientação académica e financeira, de forma a diminuir as taxas de abandono. Além disso, é fundamental que os alunos sejam incentivados a procurar ajuda e apoio, caso se sintam desmotivados ou sobrecarregados.

Exploração de Carreira e Ajustamento ao Ensino Superior

A exploração vocacional pode ser entendida como um processo básico de pesquisa, através do qual os indivíduos reúnem informação relativa ao trabalho e às oportunidades de carreira (Blustein, 1997; Taveira, 2001), designadamente quando enfrentam uma transição, como será o caso da entrada no Ensino Superior. Soares et al., (2012) num estudo onde participaram 560 estudantes universitários do primeiro ano, com idades compreendidas entre 17 e 24 anos, concluiu que a exploração funciona como um mecanismo protetor na adaptação ao ES, uma vez que os estudantes que têm uma clareza maior sobre as suas aptidões, interesses e valores profissionais, terão também maior facilidade em lidar com as exigências académicas da transição.

Este constructo, é ainda definido como, um processo psicológico, onde o indivíduo faz uma procura intencional, orientada por objetivos, e questiona as informações que recolhe nos contextos ocupacionais e de formação, tendo por objetivo alcançar objetivos pessoais e profissionais mais ajustados às suas necessidades e interesses (Taveira et al., 1997). Para além disso, a exploração vocacional deixou de ser definida como um simples comportamento de procura de informação sobre o meio e passou a ser caracterizada como processo psicológico complexo e multidimensional, advindo de processos cognitivos e motivacionais, que decorre ao longo da vida, tendo assim os indivíduos um papel ativo na construção e na gestão das suas carreiras. Esta perspetiva contraria as formulações de exploração que não incluíam aspetos motivacionais, processuais e interpretativos deste construto, tendo apenas em conta aspetos mais extrínsecos, como os comportamentos observáveis de procura de informação, muito em linha com as teorias da aprendizagem social (Patton & Creed, 2007; Gamboa, 2011).

Já em 1992, Blustein, veio sublinhar a importância dos aspetos mais intrapessoais deste processo, incluindo assim uma componente atitudinal, que leva os indivíduos a se envolver e a manter uma atividade exploratória ao longo da vida. Este autor mostra ainda uma componente que procura perceber de que forma as competências de exploração de cada indivíduo, se desenvolvem à medida que este se envolve em novas experiências de exploração vocacional. Desta forma, destaca não só as dimensões internas e externas deste processo, como também

inclui dimensões cognitivas (informação que o indivíduo obtém sempre que explora o *self*) e afetivas (sentimentos relativos à informação que o indivíduo obtém, como por exemplo, ansiedade ou *stress*). Pode-se assim constatar, como refere Gamboa (2011), que de facto os indivíduos que se envolvem no processo de exploração do *self* e do mundo ocupacional, ficam em melhores condições de tomar boas decisões, de forma a responderem favoravelmente às tarefas que irão encontrar ao longo da vida.

A exploração de carreira pode ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional, tanto positivo quanto negativo. Por um lado, o envolvimento em atividades exploratórias pode ajudar as pessoas a se conhecerem melhor, identificarem os seus interesses, as suas competências, e a tomarem decisões informadas sobre as suas carreiras. Além disso, a exploração pode ajudar os indivíduos a adquirirem novas informações e experiências sobre diferentes profissões, aumentando assim a sua autoeficácia na tomada de decisão de carreira. Por outro lado, a exploração excessiva ou inadequada pode levar a uma sensação de indefinição e insegurança, o que pode dificultar a tomada de decisões e levar a um sentimento de estagnação na carreira. Além disso, a pressão social e as expectativas dos outros podem levar as pessoas a explorarem determinadas carreiras que não são realmente adequadas para elas, impedindo que elas sigam as áreas que realmente se identificam (Taveira, 2001; Zikic & Saks, 2009). À medida que as pessoas mudam e desenvolvem as suas necessidades e preferências, os seus objetivos podem mudar, adaptando-se a essas mudanças, sendo que o mesmo acontece com o mercado de trabalho, pois também se alteram constantemente e é necessário que os indivíduos se adaptem ao mesmo. No entanto, independentemente das escolhas feitas, o ato de explorar opções e avaliar diferentes caminhos pode ser uma importante contribuição para o desenvolvimento vocacional de um indivíduo (Savickas et al., 2009; Vondracek & Schulenberg, 1986; Young & Valach, 2004).

O modelo de Super (1980), é um modelo que nos ajuda a perceber o processo de exploração de carreira, este é baseado na ideia de que as escolhas profissionais são influenciadas pelas experiências pessoais, psicológicas e sociais. Segundo este modelo, a escolha profissional é um processo que ocorre ao longo da vida e que é influenciado por seis etapas do desenvolvimento de carreira: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção, declínio e desaceleração. Cada estágio representa uma fase de desenvolvimento profissional e pessoal. A teoria de Super (1980), ajuda a entender as complexidades do desenvolvimento de carreira. Este modelo é utilizado como uma base teórica para a orientação profissional e ajuda os profissionais a entender as necessidades e etapas dos indivíduos em relação à escolha de carreira e enfatiza a

importância da compreensão das influências sociais e culturais que afetam as decisões de carreira.

Assim, tendo por referência as atuais conceitualizações de exploração de carreira, podemos inferir que este processo psicológico pode efetivamente constituir-se num importante facilitador do ajustamento ao Ensino Superior, uma vez que garante a atualização entre o *self* e as diversas solicitações que os alunos experimentam no novo contexto de aprendizagem. Nesta linha de análise, Lent et al., (2017), num estudo com 324 estudantes matriculados em cursos de Psicologia da *Atlantic University*, mostraram a existência de relações positivas e significativas entre o envolvimento na exploração vocacional e o ajustamento e satisfação subsequente com as decisões vocacionais realizadas. Flum e Blustein, (2000), constaram ainda que os indivíduos, ao explorar as realidades ocupacionais, podem generalizar essa experiência e conhecimento para outros contextos, fazendo com que tomem mais consciência dos seus interesses e competências inerentes à área que os mesmos procuram seguir. Deste modo, é possível depreender que a exploração funciona como um fio condutor para os indivíduos se sentirem mais esclarecidos e confiantes, relativamente ao mundo ocupacional. Para além da idade, é ainda de referir que as raparigas evidenciam maior atividade exploratória do que os rapazes, o que vai ao encontro à evidência científica, que diz as meninas eram mais curiosas e exploradoras do que os meninos, sendo que isto era particularmente evidente em áreas como a exploração do ambiente e a busca por novas experiências, ou seja, há evidências de que as mulheres tendem a ser mais curiosas e exploradoras do que os homens, particularmente em relação à exploração do meio e ao *self* (Hyde, 2005).

Em síntese, é possível verificar-se que a exploração vocacional, pode ser um importante facilitador da organização das experiências vividas na chegada ao Ensino Superior, tendo influência, não só no ajustamento como também na satisfação com o curso. Isto porque, ao explorarem, os alunos são capazes de antecipar de forma mais realista as oportunidades e as dificuldades que podem vir a encontrar no novo contexto de aprendizagem em que serão inseridos (CTeSP) e, por essa razão, conseguem mais facilmente ajustar as expectativas referentes ao mesmo e mobilizar as suas competências percebidas, de forma a lidarem de forma positiva com as adversidades que surgirem durante o seu percurso académico e de carreira.

A exploração de carreira pode ter um impacto significativo no ajustamento dos estudantes ao Ensino Superior. A falta de clareza ou incerteza em relação aos objetivos de carreira pode levar à procrastinação, desmotivação e falta de envolvimento nas atividades académicas. Além disso, a falta de exploração de carreira pode resultar em escolhas de cursos e especializações

que não correspondem aos interesses ou competências dos estudantes, o que pode fazer com que eles sintam que não se encaixam ou não pertencem ao ambiente acadêmico em que estão inseridos. Por outro lado, os estudantes que têm uma ideia clara de seus objetivos de carreira e estão ativamente envolvidos na exploração dos contextos de aprendizagem e de trabalho, terão maior probabilidade de se envolverem em atividades acadêmicas e de sentirem mais integrados com sua área de estudo. Portanto, os profissionais de Ensino Superior devem estar cientes da importância da exploração de carreira para o ajustamento dos estudantes. Estes devem incentivar os estudantes a procurar oportunidades de estágio e de trabalho, a participar de eventos de *networking* e a explorar suas competências e interesses para que possam tomar decisões informadas sobre seus futuros acadêmicos e profissionais. Enquanto processo, a exploração após a entrada no ES tem ainda o potencial de favorecer a atualização das opções tomadas e de alimentar novos objetivos de carreira.

Empregabilidade e Ajustamento ao Ensino Superior

A empregabilidade e o ajustamento ao Ensino Superior são duas variáveis importantes na trajetória educacional dos indivíduos. Estudos empíricos têm procurado investigar a relação entre estas variáveis, com o objetivo de compreender sobretudo de que forma o ajustamento ao Ensino Superior pode influenciar a empregabilidade dos estudantes. A empregabilidade tem sido estudada no âmbito do ajustamento que os alunos fazem na transição para novos contextos de trabalho, no entanto, neste estudo, pretendemos perceber qual o efeito que os recursos de empregabilidade têm nos processos de ajustamento dos alunos, logo quando experimentam a entrada para o ES. Na verdade, tendo em conta a expectativa gerada na literatura, é possível que estes recursos não apareçam apenas quando os alunos estão a terminar o curso, uma vez que à entrada do ES já têm lugar uma percepção da sua empregabilidade. Ou seja, das suas características individuais, competências e gostos, podendo justificar a escolha do curso que fizeram.

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2019) define a empregabilidade como “uma combinação de fatores (tais como competências profissionais específicas e *“soft skills”* que permitem aos indivíduos progredir, entrar, ou permanecer em empregos durante a sua carreira”. Na psicologia, e muito em particular na área da carreira, também são múltiplas as definições de empregabilidade, sendo que a mesma pode ser definida como uma expectativa (Rothwell et al., 2008), uma competência (Fugate et al., 2004) ou um recurso (Lo Presti et al., 2020). De uma forma geral, a empregabilidade pode ser explicada como um constructo psicossocial, que contém sobretudo competências transversais, como será o caso da abertura à mudança e da identidade de carreira, as quais predispõem o indivíduo para

responder de forma mais flexível e proativa aos desafios encontrados quando inseridos no mundo do trabalho (Gamboa et al., 2022). Este construto pode ainda ser definido como um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo conquiste e/ou mantenha um emprego, sendo necessário destacar que as características pessoais de cada sujeito, como as suas crenças e atitudes, podem influenciar nos resultados da procura de emprego (Campos & Freitas, 2008).

Rothwell et al., (2008) apresentam-nos o conceito de empregabilidade percebida, o qual diz respeito à percepção que o indivíduo tem relativamente às suas possibilidades para obter um emprego, após concluir o seu ciclo de formação, o qual se organiza em empregabilidade interna, percepções dos estudantes universitários relativamente aos seus atributos internos, competências, compromisso com o estudo e ambição no futuro, e empregabilidade externa, fatores ligados à reputação da instituição em que se encontram a estudar, aos níveis de procura de profissionais da sua área de formação e, ainda, à relevância que as entidades empregadoras atribuem ao curso em que o aluno se encontra. A empregabilidade de acordo com o modelo de Rothwell et al., (2008) é uma expectativa, no fundo é uma ideia que o indivíduo tem se reúne ou não as condições necessárias para aquele emprego ou área em específico. Outro dos aspetos importantes que o autor fala diz respeito às instituições de ensino. O facto de os alunos antes de se candidatarem, procurem informações sobre as instituições de ES. Desta forma, quando se candidatam ao ES, já têm uma ideia das características da mesma, ou seja, já têm expectativas acerca da sua qualidade.

Numa linha de análise alternativa, em 2016, Lo Presti e Pluviano definiram a empregabilidade como um recurso pessoal, ou seja, o grau em que os indivíduos ao longo das suas vidas, têm como objetivo aumentar o próprio sucesso na carreira, atribuindo importância e comprometendo-se a dar sentido às experiências de trabalho anteriores e abranger a sua própria carreira profissional. Ao considerar a empregabilidade como um recurso, os autores tiveram em consideração a teoria da Conservação de Recursos, que tem como princípio, que as pessoas obtêm e gerem os recursos que valorizam e consideram significativo para elas próprias. Consequentemente, os indivíduos procuram maximizar recursos, enquanto experienciam situações de *stress* ou de ameaças, decorrentes por exemplo das discontinuidades ou barreiras encontradas nos seus percursos pessoais e profissionais. Lo Presti e Pluviano (2016) enfatizaram que esta pode permitir que os indivíduos ultrapassem desafios e aproveitem as oportunidades já experienciadas anteriormente, durante a exploração do mercado de trabalho. Na escala apresentada por estes autores, são definidas 4 dimensões, nomeadamente a Identidade de Carreira e Autogestão, definida com a consciência que os indivíduos podem ter sobre as suas

experiências profissionais e a capacidade de dar sentido a elas de acordo com os objetivos específicos de carreira presentes e futuros; Capital Humano e Desenvolvimento Profissional, relativo as competências adquiridas e os esforços feitos pelo indivíduo para desenvolver novos conhecimentos e competências, de forma a aumentar as oportunidades de carreira presentes e futuras; Capital Social e *Networking*, definido como a todo o conjunto de atitudes e comportamentos reais destinados a melhorar o próprio capital social; e a Monitorização Ambiental, definido como a consciencialização do contacto externo e às atitudes e comportamentos de procura de informações úteis para o desenvolvimento de uma carreira de sucesso.

Podemos assim considerar que, de acordo com a proposta de Rothwell e colaboradores (2007), expectativas de empregabilidade mais elevadas, quer internas quer externas, estarão associadas a maiores níveis de ajustamento ao curso e menores intenções de abandono. Por outro lado, os indivíduos que têm avaliações positivas sobre si mesmos e da sua confiança, têm maiores chances de serem empregáveis e bem-sucedidos nas suas carreiras. Pelo que, de acordo com o modelo concetual de Lo Presti e Pluviano, (2016), os estudantes com níveis mais elevados de recursos de carreira, por exemplo, com maior investimento na monitorização dos seus contextos de aprendizagem e com maior facilidade no estabelecimento de relações com os outros, o designado de capital social, encontrar-se-ão em melhores condições de ajustamento ao Ensino Superior, até mesmo no primeiro ano deste novo ciclo de formação.

Um estudo empírico realizado por (Lamas et al., 2014) investigou a relação entre a capacidade de ajustamento dos estudantes internacionais ao Ensino Superior e a sua empregabilidade. Os autores confirmaram que existe uma significativa associação entre as experiências vivenciadas na universidade e as competências de empregabilidade. Os resultados mostraram que os estudantes com maior capacidade de ajustamento ao ambiente educacional têm uma maior chance de conseguir empregos após a conclusão do curso. Nesta linha de análise, outro estudo empírico de Reyes et al., (2019) investigou a relação entre o ajustamento pessoal, social e académico dos estudantes universitários e sua a empregabilidade. Os resultados mostraram que os estudantes que apresentaram melhor índice de empregabilidade, tiveram maiores níveis de ajustamento pessoal, social e académico após a conclusão do curso. Num estudo realizado no Brasil, Silva et al., (2020) constataram que uma das variáveis que surge associada ao ajustamento e à satisfação dos alunos no ES é a empregabilidade. Este estudo tinha uma amostra de 4.168 alunos matriculados no último ano, em 28 Institutos Federais de Educação e Tecnologia do Brasil, localizadas no Estado de São Paulo. Além disso, a interação entre empregabilidade e iniciativa pessoal influenciam a satisfação intrínseca e extrínseca no

trabalho. Os resultados indicam também que valores mais elevados de empregabilidade quando a iniciativa também é elevada estão associados a níveis mais elevados de satisfação intrínseca e extrínseca (Gamboa et al., 2009). Outro preditor significativo referido por um estudo feito no Quênia explorou os preditores é o facto da qualidade da média de entrada no curso foi um dos principais preditores da perceção de empregabilidade, juntamente com outras variáveis, como a participação em atividades extracurriculares e a obtenção de notas altas nas disciplinas (Amutabi & Wambugu, 2020). Quando falamos em diferenças entre géneros, a literatura diz-nos que os indivíduos de género masculino, assumem maiores níveis de empregabilidade percebida e de recursos de carreira, talvez devido às questões culturais e estereótipos de género que são perpetuados na sociedade, o que acaba por afetar a confiança e a visão que os indivíduos têm das suas próprias competências profissionais (Mainiero & Sullivan, 2005; Oliveira & Tenorio, 2020).

Assim, os estudos empíricos sugerem que o ajustamento ao ES está significativamente relacionado com a empregabilidade dos estudantes. Os estudantes que apresentam um melhor ajustamento ao ambiente educacional têm mais oportunidades de conseguir empregos e de demonstrar capacidades empreendedoras, o que pode ser benéfico para o sucesso profissional no futuro. No caso desta investigação, serão as expectativas de empregabilidade e os recursos de empregabilidade que irão explicar a curto prazo o ajustamento ao ES e a longo prazo a qualidade da transição para o mercado de trabalho. A literatura diz-nos que é importante conseguirmos perceber de que forma os recursos de empregabilidade, as expectativas e as competências dos indivíduos, têm importância ao longo da trajetória dos indivíduos, pois nem sempre estas têm a mesma importância ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Por outras palavras, algumas destas variáveis podem ter um papel relevante no início do ciclo de formação, enquanto outras poderão ter um papel essencial na transição para o mundo do trabalho.

A Teoria Sociocognitiva da Carreira e o Ajustamento ao Ensino Superior

Na teoria sociocognitiva da carreira (Lent et al., 1994), a principal fonte do processo de ajustamento parece ser as experiências de aprendizagem tidas anteriormente, pelo que é importante que as mesmas sejam diversificadas e que permitam o desenvolvimento de competências de exploração do *self* e da realidade ocupacional, garantindo, dessa forma, que os alunos tenham experiências realistas, tendo uma clara perceção das exigências e dos desafios inerentes à transição para os novos contextos de aprendizagem e de trabalho.

Trata-se de um modelo que considera diferentes variáveis pessoais e contextuais, articulando assim as características individuais, como as experiências tidas anteriormente, as

barreiras e os suportes. Este modelo é importante nos processos de ajustamento ao ES, porque se concentra nas interações entre as experiências pessoais e os fatores sociais, educacionais e laborais. Em termos de investigação, isto significa que, os estudantes poderão entender melhor como seus pensamentos, sentimentos e comportamentos se relacionam com as suas escolhas académicas e de carreira. Além disso, a teoria sociocognitiva da carreira pode ajudar os alunos a desenvolver competências de organização e de tomada de decisão, bem como a compreender melhor as influências familiares, culturais e sociais que podem afetar suas escolhas. Isto é especialmente importante no contexto do Ensino Superior, onde os estudantes são expostos a mais opções de carreira e podem estar enfrentando a pressão de escolher uma trajetória profissional (Lent et al., 2009). A teoria sociocognitiva centra-se assim na capacidade autorregulatória para desenvolver estratégias adaptativas para lidar com as adversidades que surgem a nível pessoal e situacional, neste sentido enfatiza ainda o papel das instituições de ensino como um meio onde o desenvolvimento vocacional é potencializado, para que mais tarde os alunos façam uma tomada de decisão de carreira mais consciente (Gamboa et al., 2014).

Esta perspetiva teórica tem em conta fundamentos que se centram no próprio indivíduo, onde este é entendido como tendo capacidade de decidir sobre as suas perspetivas futuras, proporcionando assim bem-estar e autonomia ao mesmo. No domínio da carreira, a perspetiva sociocognitiva tem sido desenvolvida por Lent e seus colaboradores, que propuseram, três modelos interligados que explicam: (a) a formação dos interesses de carreira, (b) as escolhas vocacionais e (c) o desempenho escolar e profissional. A estes três modelos seguiu-se um quarto, mais recente, que propõe uma abordagem unificadora da satisfação geral com a vida e da satisfação em domínios específicos de vida, entre os quais se destaca o domínio académico e, especificamente, a vivência do ES (Lent & Brown, 2013).

Com base nas expectativas de autoeficácia, nas expectativas de resultados e nos objetivos pessoais, os autores da teoria sociocognitiva da carreira explicam a influência da escola e do grupo de pares em diversos aspetos do desenvolvimento vocacional dos estudantes do ES. Começando assim a dar destaque às instituições de Ensino Superior, que têm sido confrontadas com novos desafios, nomeadamente quanto à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que as mesmas oferecem (Miranda, 2011).

Estudos relativos ao ajustamento ao Ensino Superior, oferecem suporte ao modelo do (Lent et al., 1994), com particular destaque ao papel das expectativas, da autoeficácia, das experiências anteriores, referem que este modelo tem extrema importância nos processos de ajustamento ao Ensino Superior devido à sua suposta relevância para intervenções preventivas

e terapêuticas, dando também destaque ao facto do modelo também se preocupar com a natureza das relações sociais e cognitivas, inerentes à satisfação com domínio académico. Por exemplo, presume-se que a autoeficácia e as expectativas de resultados sejam influenciadas pela disponibilidade de apoios e recursos ambientais (Lent et al., 2009).

A evidência indica que os recursos ambientais, nomeadamente o apoio social, é uma variável proditora da autoeficácia e que esta é um bom preditor do ajustamento académico, a par dos fatores pessoais. Miranda (2011) sugere que o ajustamento académico pode ser promovido através de intervenções vocacionais que potenciem a autoeficácia e forneçam suporte social, como a aceitação por parte do grupo de turma, pois o suporte social é útil, quer como fonte de autoeficácia, quer como facilitadores diretos do ajustamento. Também, um estudo realizado por Gibbons et al., (2019), concluiu que os estudantes que conseguem ajustar-se à faculdade, sentem uma maior sensação de satisfação com as atividades em contexto universitário, afetando diretamente as suas intenções abandono ou a permanência no ES.

Em conclusão, a teoria sociocognitiva da carreira oferece uma nova perspetiva sobre o processo de escolha e desenvolvimento profissional. Ao reconhecer a interação entre fatores socioeconómicos e cognitivos, a teoria aponta para a necessidade de programas de orientação e desenvolvimento de carreira que abordem tanto as competências e interesses dos indivíduos, como as condições estruturais que influenciam as escolhas e oportunidades dos indivíduos. Além disso, ao dar ênfase na autodeterminação e na aprendizagem experiencial, reforça a importância da reflexão e da flexibilidade em relação aos objetivos e trajetórias profissionais. Em resumo, a teoria sociocognitiva da carreira oferece uma abordagem mais holística da compreensão da carreira e pode ser valiosa para orientar a tomada de decisões e o planeamento de carreira tanto para indivíduos quanto para organizações.

Objetivos e Hipóteses de Investigação

Tendo em conta a literatura consultada, este estudo tem como objetivo principal: analisar o efeito das variáveis de carreira (e.g. empregabilidade e exploração de carreira) no ajustamento ao Ensino Superior (satisfação com o curso e as intenções de abandono).

Neste sentido são propostas as seguintes hipóteses de investigação (representadas na Figura 1):

H1: A Exploração de Carreira prediz positivamente o Ajustamento ao Ensino Superior. Maiores níveis de Exploração do *Self* e Exploração do Meio, surgem associado a maiores níveis

de Ajustamento Académico, traduzido em maiores níveis de Satisfação com o Curso (H1a) e menores níveis de Intenções de Abandono (H1b).

H2: Empregabilidade Percebida prediz positivamente o Ajustamento Académico. Maiores níveis de Empregabilidade Interna (Crenças Pessoais) e Empregabilidade Externa (Prestígio da Universidade; Qualidade do Curso; Condições do Mercado de Trabalho), surgem associados a maiores níveis de Satisfação com o Curso (H2a) e a menores níveis de Intenções de Abandono (H2b).

H3: Recursos de Carreira (Empregabilidade) predizem positivamente o Ajustamento Académico. Maiores níveis de Recursos de Carreira (Identidade de Carreira e Autogestão; Capital Humano e Desenvolvimento Profissional; Capital Social e *Networking*; Monitorização Ambiental), surgem associados a maiores níveis de Satisfação com o Curso (H3a) e a menores Intenções de Abandono (H3b).

H4: A Satisfação com o Curso e as Intenções de abandono são dois construtos que se associam significativamente, mas de sinal negativo, no sentido que a níveis elevados de Satisfação com o Curso surgem associados menores níveis de Intenções de Abandono.

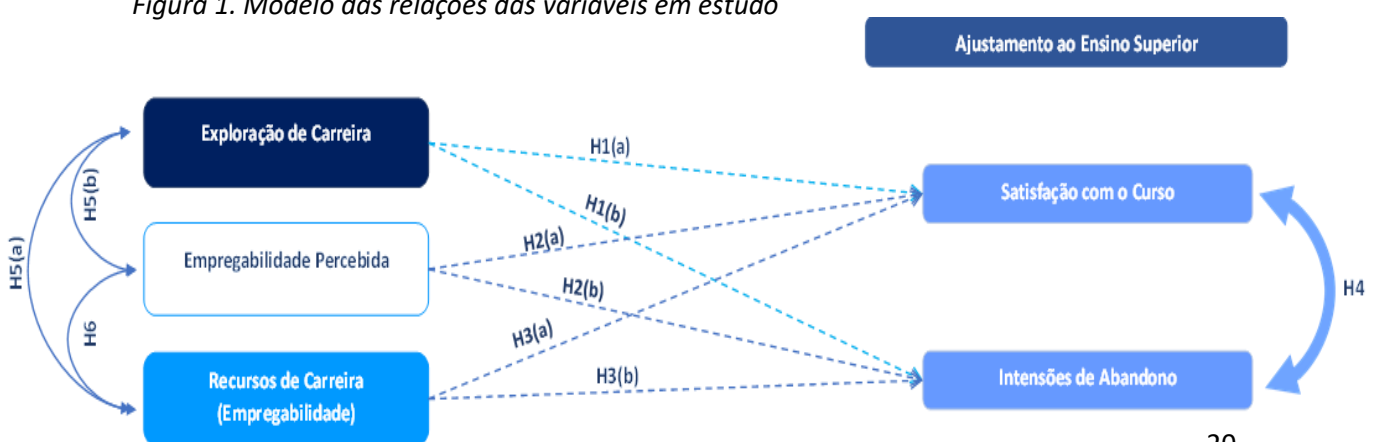
H5: A Exploração de Carreira correlaciona positivamente com as diferentes dimensões dos Recursos de Carreira, maior atividade exploratória, surge associada a maiores níveis nos Recursos de Carreira (H5a) e a maiores níveis de Empregabilidade Percebida (H5b).

H6: A Empregabilidade Percebida correlaciona positivamente os Recursos de Carreira, ou seja, maiores níveis de Empregabilidade Percebida, surgem associados a maiores níveis de Recursos de Carreira.

Método

Modelo das relações das variáveis em estudo

Figura 1. Modelo das relações das variáveis em estudo



Participantes

217 estudantes do 1º ano dos CTeSP, sendo 171 da Universidade do Algarve (78.8%) e 46 da Universidade da Madeira (21.2%). Destes, 159 indivíduos do género masculino (71.9%) e 26.7% do género feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 76 anos de idade (M= 22.00; DP= 7.13). No que se refere às habilitações mães, o grupo mais representado foram detentoras do ensino secundário (44.7%, N= 97), já no que se refere às habilitações dos pais, foram os detentores do ensino básico (37.3%, N= 81). De acordo com a informação recolhida, 41.9% (N =91) dos participantes reprovaram ao longo do Ensino Básico ou Secundário. A média do Ensino Secundário ou equivalente destes alunos encontra-se entre o 10 e o 19 (M= 13,5; DP= 1.59), sendo as modalidades mais frequentes os 14 valores (N= 48) e os 13 valores (N=48). No que se refere ao curso frequentado no ensino secundário, estes são maioritariamente advindos de cursos profissionais, 57.1% (N= 124), seguido de cursos Científico-Humanísticos, 29% (N= 63).

A experiência de trabalho tida anteriormente, na área do curso que se encontram a frequentar atualmente, 58.5% (N= 127) refere que nunca teve contacto com a mesma, contrapondo a 41.5% (N= 90), que menciona ter tido experiência na área que se encontra a frequentar atualmente. Alguns destes alunos puderam beneficiar nos últimos anos de orientação vocacional/aconselhamento de carreira, nomeadamente 22.6% (N= 49), o restante grupo (77.4%; N= 168), não beneficiou de intervenção destes serviços. Sendo que o grupo que beneficiou destes serviços (N=49), foi orientado por psicólogos dos Serviços de Psicologia das suas respetivas escolas (20.3%).

No que concerne às opções de curso 70% (N= 151), menciona que o curso CTeSP que frequenta atualmente foi a sua primeira opção de escolha. É ainda de referir que a maior parte dos participantes não teve de mudar de local de residência (67.3%; N= 146).

Medidas

Questionário Sociodemográfico- serviu para recolher informações referentes ao sexo (masculino/feminino), idade, nacionalidade (portuguesa/outra), curso, instituição de ensino que frequenta, concelho de residência, trajetória escolar anterior (com ou sem reprovações), experiência de trabalho na área de formação (sim/não), as habilitações literárias e profissões dos pais, a média do secundário (10-20), se beneficiou de aconselhamento/orientação vocacional (sim/não) e se o curso que se encontra a frequentar foi a sua primeira opção (sim/não).

Escala de Satisfação no Domínio Académico em Universitários Portugueses - para avaliar a Satisfação com o Curso, foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Satisfação no

Domínio Académico (Lent, Singley et al., 2005; adapt. Almeida et al., 2020), constituída por sete itens (e.g., “Gosto do nível de estimulação intelectual do meu curso”), de resposta numa escala de tipo *Likert* (0-5), que requer que o sujeito indique o seu nível de satisfação com diferentes aspetos da experiência de vida académica. Sendo que quanto maior a pontuação obtida, maior o nível de satisfação com a vida académica. Na versão portuguesa, foi confirmado o modelo teórico unidimensional da escala, onde a consistência interna apresentou valores considerados elevados para o alfa de *Cronbach* ($\alpha=.94$).

Razões da escolha do curso – foram apresentadas 11 questões relativas às razões subjacentes à escolha do curso, em que o aluno teria de responder numa escala de *Likert* em que 1 corresponde a nada importante e 5 corresponde a muito importante (e.g. “Obtenção de um diploma de curso - certificado de qualificação profissional; Porque pretendo entrar mais cedo no mercado de trabalho).

Projetos Futuros- foi apresentada uma escala dicotómica, onde será questionado “Quando concluíres o curso, pretendes: 0) “ingressar no mercado de trabalho”; 1) “continuar a estudar”.

Expetativa de Emprego- foi questionado aos participantes “Considera (imagina) que quando terminares o curso vais procurar emprego. Indica, usando a escala, a probabilidade de vires a conseguir emprego dentro da tua área de formação” onde o estudante irá responder numa régua em % (0-100).

Self-Perceived Employability Scale- a empregabilidade percebida dos estudantes foi avaliada com recurso aos 16 itens da versão portuguesa da *Self-Perceived Employability Scale* (Rothwell et al., 2008; adapt. Gamboa et al., 2022), que avalia, numa escala de tipo *Likert*, a empregabilidade percebida dos estudantes do Ensino Superior. O estudo português, confirmou a organização da escala em 4 fatores, sendo que nesta investigação vamos utilizar apenas a medida em 2 fatores, a empregabilidade interna e empregabilidade externa. Os participantes devem responder numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (1 discordo bastante, 5 concordo bastante) indicando qual o nível que melhor os descreve. Para além da medida global, oferece uma medida de empregabilidade interna ($\alpha = .81$) (e.g., item 7b - Tenho as competências e as aptidões que os empregadores estão à procura;) e uma medida de empregabilidade externa ($\alpha=.83$) (e.g., item 2a - os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha universidade).

Medida Multidimensional de Empregabilidade- a empregabilidade dos estudantes foi também avaliada pela escala de Lo Presti et al., (2019) adapt. Silva et al., (2023). A escala consiste

em 28 itens (e.g., “Desenvolver novas competências sobre minha ocupação é fácil para mim”) que foram avaliados por meio de uma escala de 5 pontos (0 = “de modo nenhum”, 4 = “completamente”). Esta escala encontra-se dividida em 4 dimensões, Identidade de Carreira e Autogestão ($\alpha = .92$) (e.g. “Os meus objetivos de carreira são realistas”); Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($\alpha = .92$) (e.g. “Eu sinto-me confiante para iniciar uma discussão com outros profissionais sobre aspetos técnicos do meu trabalho ou da minha profissão”); Capital Social e *Networking* ($\alpha = .85$) (e.g. “Geralmente sou capaz de reconhecer minhas emoções e como elas podem impactar a maneira como interajo com os outros”); Monitorização Ambiental ($\alpha = .89$) (e.g. “Sou capaz de procurar informações úteis sobre um potencial local de emprego antes de ir a uma entrevista de emprego”).

Career Exploration Survey (CES)- a exploração foi avaliada através do *Career Exploration Survey (CES)* (Stumpf et al., 1983; adapt Taveira (1997), trata-se de um inventário multidimensional desenvolvido com o objetivo de avaliar o processo de exploração vocacional. Esta escala permite a avaliação do construto da exploração vocacional nos seus três componentes principais: as crenças de exploração, os comportamentos de exploração e as reações de exploração vocacional (Taveira et al., 1997, 2001). Constituída por 54 itens de resposta tipo *Likert*. Neste presente estudo foram utilizados apenas 7 itens desta escala, que compõem as subescalas Exploração do *Self* e Exploração do Meio, estes são organizados 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). No estudo de Gamboa et al., (2011), mostra que a consistência interna da escala revela valores para o alfa de *Cronbach*, na subescala da Exploração do *self* ($\alpha=.70$) e na Exploração do Meio ($\alpha=.76$).

Risco de Abandono do Ensino Superior- os alunos foram questionados através do Instrumento de *Screening* de Risco de Abandono do Ensino Superior (Casanova, et al., 2021), que avalia o risco de abandono dos estudantes, analisando 12 situações comumente referenciadas na literatura como representativas de maior risco, distribuídas em três subescalas: Satisfação com a formação, Exaustão académica e Intenção de abandono, embora nesta investigação tenhamos utilizado apenas a subescala de Intenções de Abandono. A resposta dos estudantes é avaliada através de uma escala de *Likert* de 1 – Nunca a 5 – Sempre (e.g., “Estou pensando em abandonar o Ensino Superior”; “Sinto-me inseguro/indeciso em continuar estudando”). Os indicadores de precisão e de validade desta subescala, nomeadamente em termos de dimensionalidade e da consistência interna dos itens, são adequados ($\alpha=.76$) (Casanova, et al., 2021).

Procedimentos de Recolha de Dados

O projeto envolve uma investigação com estudantes universitários e por esse motivo é necessário ser tidas em conta questões éticas e morais, de forma a salvaguardar os direitos e a liberdade dos indivíduos que irão participar na mesma. Assim, foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, onde a participação no estudo foi voluntária e anónima. A aplicação dos instrumentos apresentados anteriormente foi realizada após submissão do processo do pedido de autorização às Direções das Instituições onde foi recolhida a amostra. Neste sentido, foi necessária a provação da comissão do processo de dados e da comissão de ética.

Procedimentos de Análise de Dados

Os resultados obtidos foram tratados com recurso ao *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 27*, e analisados por referência aos objetivos e hipóteses que orientam a proposta deste estudo que aqui se apresenta. Inicialmente, foram realizadas análises relativas à estatística descritiva das variáveis em estudo: Variáveis Sociodemográficas, Exploração de Carreira, Empregabilidade Percebida, Recursos de Carreira, Satisfação com o Curso e Intenções de abandono. Num segundo momento, foram adotados procedimentos de análise correlacional e inferencial (correlações e regressões hierárquicas), com o objetivo de determinar o efeito dos preditores (Empregabilidade Percebida, Recursos de Carreira e Exploração de Carreira) nas variáveis relativas ao ajustamento (Satisfação com o Curso e Intenções de Abandono).

Resultados

A apresentação dos resultados é descrita em três fases: estatística descritiva (médias, desvios-padrão, máximos e mínimos e valores de alfa de Cronbach), análise das relações bivariadas (correlações) e a análise do efeito preditor das variáveis independentes nas variáveis critério (regressões hierárquicas).

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. Para as dimensões que compõem a Escala de Satisfação no Domínio Académico (Lent, Singley et al., 2005; adapt. Almeida et al., 2020), apresenta como valor médio de resposta (M=3.65; DP=0.87), ficou a cima do valor médio da escala (Likert 0-5). Relativamente à subescala Intenções de Abandono, que pertence à escala Risco de Abandono do Ensino Superior (Casanova, et al., 2021), atendendo como referência o valor médio de resposta (Likert 0-5), apresenta como valor médio de resposta baixo (M=2.24; DP=1.16). Quanto à dimensão Empregabilidade como Recurso Pessoal, que compõe a Medida Multidimensionalidade de Empregabilidade (Lo Presti et al., 2019; adapt. Silva et al., 2023) verifica-se que quer o Capital Social e *Networking* (M=3.99; DP=0.62), quer a Identidade de

Carreira e Autogestão (M=3.72; DP=0.91), apresentam os valores médios mais elevados, em oposição aos valores mais baixos que surgem nas variáveis, Monitorização Ambiental (M=3.68; DP=0.71) e o Capital Humano e Desenvolvimento Profissional (M=3.57; DP=0.75), por referência ao valor médio da escala (Likert 1-5). Relativamente às dimensões que compõem a escala da *Self-Perceived Employability Scale* (Rothwell et al., 2008; adapt. Gamboa et al., 2022), verifica-se que quer a Empregabilidade Interna (M=3.73; DP=.69), como a Empregabilidade Externa (M=3.48; DP=.66), apresentam os valores médios elevados, tendo por referência o valor médio da escala (Likert 1-5). Por último as dimensões que compõe a *Career Exploration Survey* (Stumpf et al., 1983; adapt Taveira (1997), a subescala Exploração do *Self* apresenta como valor médio de resposta elevado (M=3.29; DP=0.80), e a subescala Exploração do Meio tem como valor médio de resposta baixo (M=2.97; DP=1.01), tendo por referência o valor médio da escala (Likert 1- 5). No que concerne à consistência interna, na globalidade, as escalas apresentam valores acima do recomendado pela literatura (Maroco & Garcia-Marques, 2006) como pode ser observado na

Tabela 1.

Médias, Desvios-padrão, Máximos e Mínimos e valores de alfa de *Cronbach* (N=217)

Variável	M	DP	Mín./Max.	α
Ajustamento ao ES				
1. Satisfação com o Curso	3.65	.87	0/5	.92
2. Intenções de Abandono	2.24	1.16	1/5	.88
Recursos de Carreira (Empregabilidade)				
3. Identidade de Carreira e Autogestão	3.72	.91	1/5	.93
4. Capital Humano e Desenv. Profissional	3.57	.75	1/5	.93
5. Capital Social e <i>Networking</i>	3.99	.62	1/5	.84
6. Monitorização Ambiental	3.68	.71	1/5	.88
Empregabilidade Percebida				
7. Empregabilidade Interna	3.73	.69	1/5	.76
8. Empregabilidade Externa	3.48	.66	1/5	.84
Exploração de Carreira				
9. Exploração do <i>Self</i>	3.29	.80	1/5	.69
10. Exploração do Meio	2.97	1.01	1/5	.84

No que se refere às variáveis sociodemográficas, temos treze variáveis: Idade, Sexo, Nacionalidade, Habilitações da Mãe, Habilitações do Pai, Reprovações, Média Secundário, Tipo de Ensino Frequentado, Experiência na área (curso), Aconselhamento Vocacional, 1ª Opção Curso, Projetos Futuros e Expetativas. De referir que não se observaram efeitos nas variáveis vocacionais e de ajustamento, em função das variáveis Nacionalidade, Habilitações da Mãe, Habilitações do Pai.

Quando comparámos os valores médios das diferentes variáveis em estudo, em função do sexo, observaram-se diferenças significativas numa das dimensões dos Recursos de Carreira,

mais concretamente no Capital Humano e Desenvolvimento Pessoal ($t=2.17$; $p<.05$; $d=.74$), foi assim possível observar que os resultados foram favoráveis ao sexo masculino ($M=3.65$; $DP=.71$), apresentando estes, índices mais elevados de competências para desenvolver conhecimentos e adquirir competências úteis para aumentar as oportunidades de carreira presentes e futuras.

Quanto à experiência de trabalho tida na área de formação (curso), verificou-se que existe, diferenças significativas em todas as dimensões dos Recursos de Carreira: Identidade de Carreira e Autogestão ($t=-2.48$; $p<.05$; $d=.90$); Capital Humano e Desenvolvimento Pessoal ($t=-4.15$; $p<.05$; $d=.72$); Capital Social e *Networking* ($t=-2.73$; $p<.05$; $d=.61$); e Monitorização Ambiental ($t=-3.32$; $p<.05$; $d=.69$), sendo os valores médios favoráveis aos alunos que já tiveram experiência de trabalho na área do curso. Em síntese, podemos dizer que os estudantes que tiveram experiências profissionais, nas suas áreas de formação, apresentam maiores níveis de Empregabilidade como Recursos Pessoal. É ainda possível observar diferenças significativas na Exploração do Meio ($t=-2.88$; $p<.05$; $d=.99$), o que indica, na sua globalidade, que os alunos que tiveram experiência na sua área de formação apresentam maiores níveis de comportamentos exploratórios ($M=3.28$; $DP=.87$), do que os que não tiveram essa mesma experiência ($M=3.20$; $DP=.74$). Foi também observado que esta variável, apresentou diferenças significativas com a Empregabilidade Interna ($t=-3.17$; $p<.05$; $d=2.30$), sendo favorável aos alunos que já tiveram experiência na área do curso que estão a frequentar ($M=3.90$; $DP=.70$), do que nos alunos que não tiveram experiência na área ($M=3.61$; $DP=.65$). O que indica que os alunos que tiveram oportunidade de ter essa experiência apresentam, maiores níveis de Empregabilidade Interna.

Relativamente à variável Orientação Vocacional, podemos constatar que existem diferenças significativas no que diz respeito à Satisfação com o Curso ($t=2.15$; $p<.05$; $d=.86$), o que significa que os estudantes que não frequentaram orientação ou aconselhamento vocacional apresentam maiores índices de satisfação ($M=3.71$; $DP=.84$), ao contrário dos que beneficiaram ($M=3.41$; $DP=.94$). É ainda possível verificar que a variável Orientação Vocacional, tem um efeito significativo na Empregabilidade Interna ($t=-2.14$; $p<.05$; $d=.68$), sendo favorável aos alunos que não beneficiaram de orientação vocacional ($M=3.79$; $DP=.65$), mostrando assim que este grupo de alunos apresentam maiores níveis de empregabilidade interna, do que o grupo que beneficiou de orientação vocacional ($M=3.55$; $DP=.78$).

Quando analisámos a variável sociodemográfica 1ª Opção, foi possível verificar que existem diferenças significativas com a Satisfação com o Curso ($t=-3.74$; $p<.05$; $d=.85$); com a Exploração do Meio ($t=-2.21$; $p<.05$; $d=1.00$), favoráveis aos o que entram nas suas primeiras

opções de curso ($M= 3.78$; $DP= .86$), o que indica que quem entrou na sua primeira opção apresenta maiores índices de satisfação do que os alunos que não entram na sua primeira opção ($M= 3.31$; $DP= .82$) e onde é também observado que o grupo que entrou na primeira opção ($M= 3.07$; $DP= 1.04$), do que os que não entraram nas suas primeiras opções ($M= 2.74$; $DP= .90$). É ainda importante referir que esta variável apresenta um efeito nas três dimensões dos Recursos de Carreira: Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($t= -2.18$; $p< .05$; $d= .74$); Capital Social e *Networking* ($t=-2.17$; $p< .05$; $d= .61$); e Monitorização Ambiental ($t=-2.83$; $p< .05$; $d= .69$). Isto é que os alunos dos CTeSP, que entraram na sua 1ª opção, sentem-se confiantes quanto às suas competências para conseguirem um emprego e das suas atitudes e comportamentos relativos ao contexto externo que essa entrada no mercado de trabalho implica para conseguirem vir a ter sucesso. Podemos ainda referir que a variável Empregabilidade Interna também apresenta diferenças significativas com a 1ª Opção de Curso ($t=-2.72$; $p< .05$; $d= .68$), demonstrando que os alunos que entraram nas suas primeiras opções apresentam maiores níveis de empregabilidade interna percebida ($M=3.82$; $DP=.67$), do que os que não entraram nas suas primeiras opções ($M= 3.54$; $DP= .69$).

Quanto aos Projetos Futuros dos estudantes do 1º ano dos CTeSP, foi possível observar diferenças significativas no que diz respeito Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($t= 2.569$; $p< .05$; $d= .74$) e à Monitorização Ambiental ($t= 2.32$; $p< .05$; $d= .70$), sugerindo que os alunos que têm como projeto futuro ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do curso, fazem mais esforços para desenvolver novos conhecimentos e competências para aumentar as suas oportunidades de carreira ($M= 3.74$; $DP=.71$), do que os que têm como objetivo futuro continuar a estudar após a conclusão do curso ($M= 3.45$; $DP= .75$). Apresentam ainda maiores índices de consciência do contexto externo e das atitudes e comportamentos de procura de informação, que são uteis para o desenvolvimento de uma carreira de sucesso ($M= 3.82$; $DP= .70$), contrariamente ao segundo grupo ($M= 3.58$; $DP= .70$).

Em suma, verifica-se que os alunos inscritos pela primeira vez, no 1º ano de CTeSP, apresentam bons índices de empregabilidade, tanto na Empregabilidade Percebida, como nos Recursos de Carreira, o que é um bom indicador de ajustamento ao ES. Embora possamos também observar, que o impacto do aconselhamento vocacional, que era esperado, não correspondesse às expectativas iniciais.

No segundo momento de análise foram calculadas as correlações entre as variáveis em estudo que são apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2.

Correlações entre as variáveis em estudo (N=217)

Variável	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
Variáveis Sociodemográficas														
1. Idade														
2. Habilitações da Mãe	-.13													
3. Habilitação do Pai	-.10	.56**												
4. Média Ensino Secundário	-.01	-.09	-.05											
5. Expetativa	-.08	-.02	.01	.06										
Ajustamento ao ES														
6. Satisfação com o Curso	-.01	-.06	.02	.02	.40**									
7. Intenções de Abandono	-.14	.05	.03	-.05	-.26**	-.48**								
Recursos de Carreira (Empregabilidade)														
8. Identidade de Carreira e Autogestão	.29**	-.13	-.08	.05	.19*	.36**	-.14							
9. Capital Humano e Desenv. Profissional	.41**	-.08	-.13	.20*	.24**	.48**	-.14	.55**						
10. Capital Social e <i>Networking</i>	.19*	.03	-.05	.18*	.24**	.42**	-.12	.55**	.64**					
11. Monitorização Ambiental	.32**	-.07	-.08	.20**	.24**	.40**	-.08	.65**	.74**	.65**				
Empregabilidade Percebida														
12. Empregabilidade Interna	.16*	.05	-.08	.12	.28**	.48**	-.21**	.53**	.65**	.59**	.60**			
13. Empregabilidade Externa	-.08	.04	.02	.15*	.35**	.45**	-.07	.28**	.33**	.37**	.41**	.42**		
Exploração de Carreira														
14. Exploração do <i>Self</i>	-.04	.04	.07	.07	.03	.11	.24**	.23**	.26**	.32**	.35**	.19**	.22**	
15. Exploração do Meio	-.01	-.10	.01	.06	.23**	.35**	-.10	.47**	.43**	.32**	.53**	.35**	.28**	.45**

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

Globalmente, observaram-se correlações significativas no sentido esperado. É assim de salientar que a Satisfação com o Curso se correlaciona negativamente com as Intensões de Abandono, assim como que de uma forma geral os Recursos de Carreira (empregabilidade), têm uma correlação significativa e positiva com a Satisfação com o Curso e uma correlação negativa com as Intensões de Abandono, onde por sua vez é possível também observar que as expetativas de empregabilidade (empregabilidade percebida), tal como os Recursos, apresenta correlações positivas com a Satisfação. Os Recursos de Carreira correlacionam-se de forma positiva e significativa com a Empregabilidade Percebida, em todas as suas dimensões.

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, podemos observar que as Expetativas para quando terminar o curso encontrar emprego na respetiva área, se relaciona significativamente com ambas as variáveis independentes, Satisfação com o Curso ($r=.39; p<.01$) e Intensões de Abandono ($r=-.26; p<.01$). Relativamente à variável sociodemográfica idade, observam-se associações estatisticamente significativas, na medida em que de forma global surgem relações em todas as dimensões dos Recursos de Carreira e apenas numa dimensão da Empregabilidade Percebida: Identidade de Carreira ($r=.29; p<.01$); Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($r=.34; p<.01$); Capital Social e *Networking* ($r=.19; p<.05$); Monitorização Ambiental ($r=.32; p<.01$); Crenças Pessoais ($r=-.16; p<.05$). Por conseguinte, verificou-se que as expetativas, surgem positivamente associadas em todas as dimensões da Empregabilidade Percebida: Empregabilidade Interna ($r=.28; p<.01$); Empregabilidade Externa ($r=.35; p<.01$), assim como à Exploração do Meio ($r=.23; p<.01$).

Neste momento de análise, em que se pretendia avaliar as relações entre os Recursos de Carreira, nas suas 4 dimensões, e a Satisfação com o Curso. Podemos observar que todas as dimensões se correlacionam positivamente com a Satisfação com o Curso, sendo que a mais elevada a correlação com Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($r=.48; p<.01$), seguida do Capital Social e *Networking* ($r=.42; p<.01$), contrariamente à Identidade de Carreira e Autogestão e à Monitorização Ambiental, que embora apresentem correlações significativas, estas são de magnitude mais baixa ($r=.36; p<.01$) ($r=.40; p<.01$). No que diz respeito às relações entre os Recursos de Carreira nas suas 4 dimensões, e as Intensões de Abandono, não existem relações significativas.

Num segundo momento de análise das relações bivariadas, em que se pretendia avaliar as relações entre a Empregabilidade Percebida, nas suas 2 dimensões, e a Satisfação com o Curso, verificou-se que no que diz respeito à Empregabilidade Interna ($r=.48; p<.01$), e à Empregabilidade Externa ($r=.45; p<.01$), ambas se correlacionaram positivamente e

significativamente com a Satisfação com o Curso. No que diz respeito à análise da associação entre a Empregabilidade Percebida e as Intenções de Abandono, verificou-se que a Empregabilidade Interna é a única variável que se correlaciona significativamente, embora de forma negativa com as Intenções de Abandono ($r=-.21$; $p<.01$).

Da análise das relações entre Exploração de Carreira, nas suas 2 dimensões, e a Satisfação com o Curso, verifica-se, que a Exploração do Meio ($r=.35$; $p<.01$), se encontra correlacionada positivamente com a Satisfação com o Curso, contrariamente à Exploração do *Self*. Quando pretendido avaliar as relações entre Exploração de Carreira, e as Intenções de Abandono, a Exploração do Meio, não se correlacionou positivamente com esta variável, contrariamente à Exploração do *Self*, que apresentou uma correção significativa ($r=.24$; $p<.01$).

Seguidamente, num terceiro momento de análise, recorreremos ao cálculo de equações de regressão, procurando avaliar o valor preditivo das variáveis independentes (sociodemográficas, empregabilidade e exploração de carreira) no ajustamento ao ES (satisfação e intenções de abandono). A análise da Tabela 3 permite constatar que os valores das correlações entre as variáveis independentes oscilaram entre 0.15 (Empregabilidade Externa vs Média do Ensino Secundário) e 0.65 (Monitorização Ambiental vs Capital Social e *Networking*). Esta forma preliminar de verificação não indicia a existência de multicolinearidade, pois as correlações nunca ultrapassam os valores de 0.80 ou de 0.90, apontados frequentemente como indicadores de colinearidade elevada (e.g., Maroco & Garcia-Marques, 2006). Segundo os autores anteriormente referidos, considera-se que existe multicolinearidade quando os valores da Tolerância (TOL) se apresentam abaixo de 0.1, não é explicada pelas restantes variáveis independentes. Nos resultados em apreço, os valores de TOL variaram entre 0.467 (VIF = 2.140) e 0.910 (VIF = 1.099), indiciando que é pouco provável que estejamos na presença de relações de multicolinearidade. Posteriormente procedeu-se à análise do efeito isolado dos conjuntos de variáveis, através da Regressão por Blocos. Na Tabela 3 são apresentados os coeficientes de regressão hierárquica, no sentido de determinar os contributos das variáveis presentes no estudo (Variáveis Sociodemográficas, Recursos de Carreira, da Empregabilidade Percebida e da Exploração de Carreira) na Satisfação com o Curso e nas Intenções de Abandono. Relativamente às variáveis independentes, foram incluídas no primeiro bloco (Bloco I) onze variáveis sociodemográficas (e.g., idade, reprovações, expetativas, etc.). No Bloco II, foram incluídas todas as variáveis relativas aos Recursos de Carreira (Identidade de Carreira e Autogestão; Capital Humano e Desenvolvimento Profissional; Capital Social e *Networking*; Monitorização Ambiental), no sentido de analisar de que forma a empregabilidade enquanto recurso pessoal, prediz a satisfação, as intenções de abandono e os comportamentos de exploração de carreira.

Posteriormente, foi incluído um terceiro bloco (Bloco III), que abarca as variáveis pertencentes à Empregabilidade Percebida (Empregabilidade Interna; Empregabilidade Externa), no sentido de analisar os seus efeitos no conjunto dos comportamentos de satisfação, intenções de abandonar e na exploração. Por fim, foi incluído um quarto bloco (Bloco IV) que inclui as variáveis relativas à Exploração de Carreira (Exploração do Self; Exploração do Meio), de forma a perceber, os comportamentos de exploração, subjacentes ao *Self* e ao Meio. Tendo por base alguns modelos mais estabelecidos na teoria da carreira (Lent et al., 1994; Savickas et al., 2009), depois de controlados os efeitos das variáveis sociodemográficas, entram os recursos de carreira, as expectativas e os comportamentos, na explicação das variáveis de resultado, a satisfação e as intenções de abandono.

Tabela 3.

Regressões Hierárquicas para as variáveis Satisfação com o curso e Intensões de Abandono (N=217)

Variável	Satisfação com o Curso				Intensões de Abandono			
	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
Bloco I								
Idade	.07				-.14			
Sexo	.04				-.04			
Nacionalidade	-.10				-.01			
Habilitações da Mãe	-.04				.04			
Habilitações do Pai	.11				-.02			
Reprovações	-.06				.06			
Média Secundário	.01				-.04			
Tipo de Ensino Frequentado	-.13				.02			
Experiência na área (curso)	.15*				-.03			
Aconselhamento Vocacional-	.19**				-.01			
1ª Opção Curso	.18*				-.02			
Projetos Futuros	.02				.00			
Expetativas	.34*				-.27**			
Bloco II								
Identidade de Carreira e Autogestão		.05				-.10		
Capital Humano e Desenv. Profissional		.39**				-.08		
Capital Social e <i>Networking</i>		.16				-.05		
Monitorização Ambiental		-.05				.20		
Bloco III								
Empregabilidade Interna			.22*				-.22	
Empregabilidade Externa			.21**				-.08	
Bloco IV								
Exploração do <i>Self</i>				-.16*				.38**
Exploração do Meio				.13				-.19
F	1.73	2.58**	2.91**	2.91**	1.06	.98	1.17	1.19**
R ²	.38	.57	.67	.71	.28	.33	.45	.50
ΔF	1.73	3.83**	2.43	1.66	1.06	.77	1.69	1.20
ΔR ²	.38	.19	.10	.03	.28	.06	.12	.04

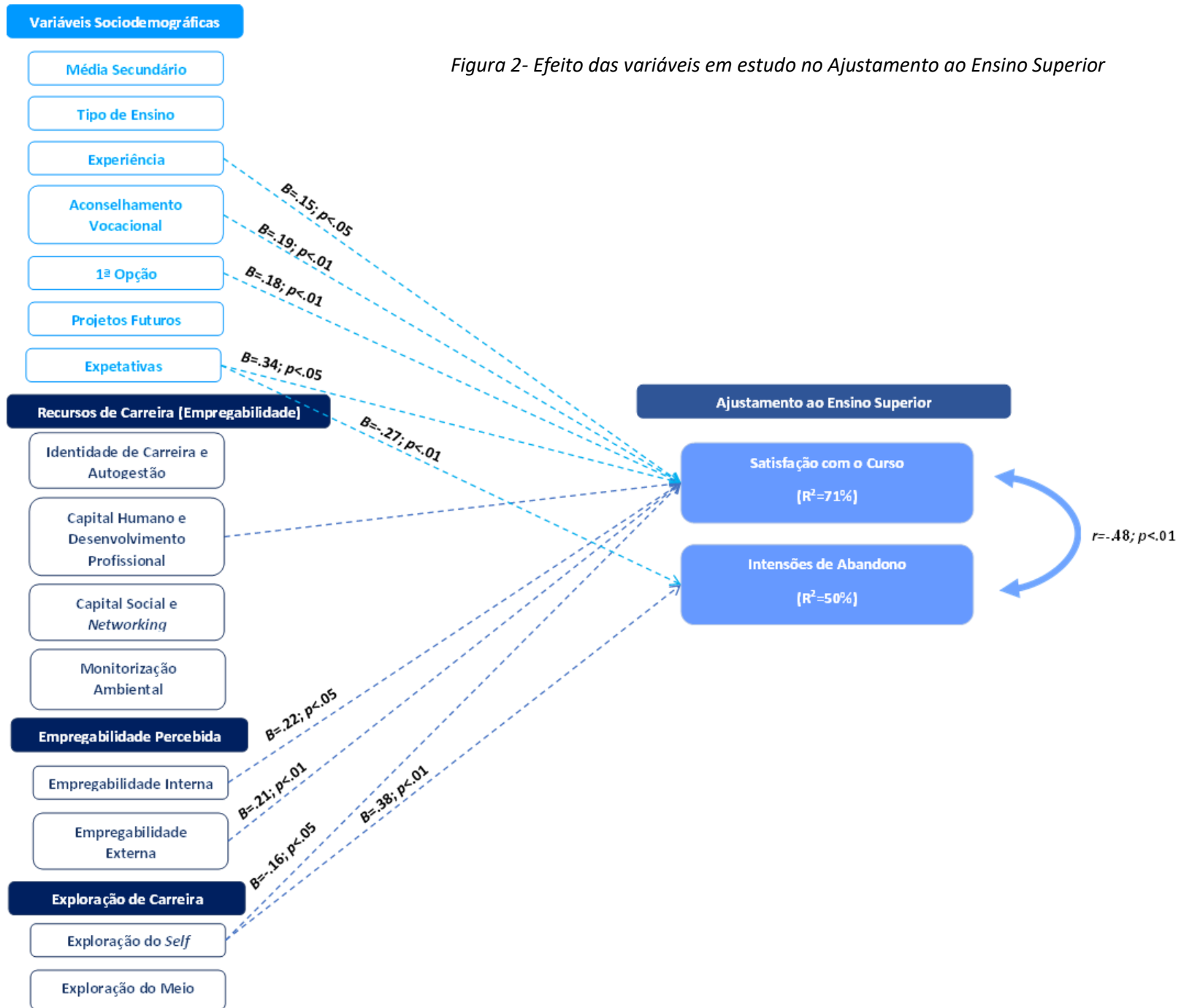
* $p < .05$; ** $p < .01$

Nota: Sexo (0- Masculino; 1- Feminino); Nacionalidade (0- Outra; 1- Portuguesa); Reprovações (0- Não; 1- Sim); Tipo de Ensino Frequentado (0- Científico-humanístico; 1- Profissional); Experiência na área do Curso (0- Não; 1- Sim); Orientação Vocacional (0- Não; 1- Sim); 1ª Opção de Curso (0- Não; 1- Sim); Projetos Futuros (0- Ingressar no Mercado de Trabalho; 1- Continuar a estudar)

No que diz respeito à Satisfação com o Curso, o Bloco I explica cerca de 38% ($F= 1.73$; $p>.01$) da variância, emergindo três preditores individuais significativos: Experiência na área do curso ($\beta=.15$, $p<.05$); Aconselhamento Vocacional ($\beta=.19$, $p<.01$); 1ª Opção de Curso ($\beta=.18$, $p<.05$); e as Expetativas ($\beta=.34$, $p<.05$).

Quando incluído o Bloco II, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 57% ($F= 2.58$, $p<.01$), apenas surgindo um único preditor individual significativo: Capital Humano e Desenvolvimento Profissional ($\beta=.39$, $p<.01$). Por seu turno, com a introdução do Bloco III, emergem a Empregabilidade Externa ($\beta=.21$, $p<.01$) e a Empregabilidade Interna ($\beta=.22$, $p<.05$) como preditores individuais significativos deste bloco, o qual exerce um efeito positivo na variável Satisfação com o Curso. Com a introdução do Bloco VI, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 71% ($F=2.91$, $p<.01$), sendo que este Bloco apresenta um preditor individual significativo: Exploração do *Self* ($\beta=-.16$, $p<.05$), o qual exerce um efeito negativo na variável Satisfação com o Curso.

Em relação às Intenções de Abandono, no que se refere às variáveis no Bloco I, apenas a Expetativa apresenta um efeito significativo ($\beta=.27$, $p<.01$). Nas Intenções de Abandono, o Bloco I explica cerca de 28% da variância, sendo este valor incrementado para 33% com a inclusão do Bloco II, não se revelando neste caso nenhum preditor significativo. Por sua vez, com a introdução do Bloco III, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 45%, sendo que também não emergem preditores individuais significativos. Com a introdução do Bloco VI verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 50%, no qual temos a Exploração do *Self* como preditor significativo ($\beta= .38$, $p<.01$).



Discussão

Esta investigação teve como principal objetivo identificar em que medida as variáveis relacionadas com as questões de carreira influenciam o ajustamento ao ES, em estudantes dos CTeSP. Demonstrada a relevância desta temática, tendo por base a literatura e a legislação em vigor, parece-nos importante um esforço de investigação que nos ajude a compreender os processos que nela estão envolvidos, mais concretamente o efeito das expectativas e recursos de empregabilidade, a par dos comportamentos de exploração, já mais estudados, na Satisfação com o Curso e nas Intenções de Abandono. Para tal, nesta investigação, optou-se por avaliar a Empregabilidade como Recurso de Carreira e a Empregabilidade Percebida, ou seja, enquanto expectativa, na Satisfação e nas Intenções de abandono dos alunos inscritos no 1º ano dos Cursos Técnico Superiores Profissionais de duas instituições de ensino portuguesas (Universidade do Algarve e Universidade da Madeira). Para além deste aspeto, e porque a literatura se tem dedicado a explicar a importância da Exploração de Carreira, ao nível da exploração do *self* e do meio, este estudo procurou ainda analisar os níveis de exploração nos processos de ajustamento ao Ensino Superior.

Num primeiro momento de análise, no que diz respeito ao efeito das variáveis sociodemográficas, verificou-se que existem diferenças significativas em algumas das variáveis de carreira e nos indicadores do ajustamento.

No que se refere ao género, podemos constatar que o papel de destaque, incide nos valores médios favoráveis aos rapazes, no que diz respeito aos níveis de empregabilidade. Este resultado é consistente com as evidências encontradas na maioria dos estudos que exploram a diferença entre géneros, ou seja, globalmente os estudos indicam que os indivíduos de género masculino, assumem maiores níveis de empregabilidade percebida e de recursos de carreira, podendo este resultado ser devido às questões culturais e estereótipos de género que são perpetuados na sociedade, o que acaba por afetar a confiança e a visão que os indivíduos têm das suas próprias competências profissionais (e.g., Lent et al., 1994; Mainiero & Sullivan, 2005; Oliveira & Tenorio, 2020). No que concerne ainda ao efeito do género, mas agora quanto aos comportamentos de exploração (sobre si próprio e sobre o meio), as raparigas, evidenciam maior atividade exploratória, o que vai ao encontro da evidência científica, que diz as meninas são mais curiosas e exploradoras do que os meninos, sendo isto particularmente evidente em áreas como a exploração do ambiente e a busca por novas experiências. Assim, há evidências de que as mulheres tendem a ser mais curiosas e exploradoras do que os homens, particularmente em relação à exploração do meio e ao *self* (e.g., Hyde, 2005; Taveira et al., 1997).

A variável Orientação Vocacional tem um efeito significativo na Empregabilidade Interna, uma vez que os alunos que beneficiaram de orientação vocacional reportam níveis mais elevados. É assim possível referir que a orientação vocacional é uma mais valia para os alunos, tendo impacto na sua empregabilidade interna, fazendo com que estes tenham mais autoconfiança em si próprios e maiores intenções de procura de emprego, assim como um melhor desempenho profissional (e.g., Gamboa et al., 2011; Gomes et al., 2019).

Num segundo momento de análise das relações bivariadas, tal como esperávamos, surgem associações positivas e significativas entre as variáveis em estudo. No que se refere à variável Média do Ensino Secundário, esta variável apresenta associações significativas com o Capital Humano e Desenvolvimento Profissional; Capital Social e *Networking*; Monitorização Ambiental; e a Empregabilidade Externa. Este resultado vai ao encontro da expectativa gerada pela literatura (e.g., Gamboa et al., 2022; Lent et al., 1994; Lo Presti & Gamboa, 2021), uma vez que as classificações escolares produzem, em certa medida, as competências desenvolvidas ao longo da vida escolar. Assim, quanto maior for a nota da média de entrada no curso, maiores serão os níveis de perceção de empregabilidade que os indivíduos reportam (e.g., Amutabi & Wambugu, 2020). No que se refere à variável Expectativa, que avalia probabilidade percebida de emprego, esta surge positivamente associada com os Recursos de Carreira; a Empregabilidade Percebida; e a Exploração do Meio. Pois quanto maiores forem as expectativas de aquisição de um emprego após a conclusão do curso, mais satisfação com o curso e envolvimento nas tarefas têm ao longo do seu percurso escolar. O modelo da gestão pessoal de carreira de Lent e Brown (2013), determina que as expectativas têm influência nos comportamentos adaptativos de carreira, sendo que estes comportamentos de exploração ou de procura de emprego. As expectativas antecedem os comportamentos de procura de emprego, e, portanto, os indivíduos envolvem-se mais nos processos vocacionais de procura de emprego, conseqüentemente desenvolvem mais competências nesse domínio. Aliás, quanto mais elevadas forem as expectativas de alcançar um resultado, maior é a probabilidade, de acordo com a literatura, de o indivíduo se envolver nas atividades (e.g., Gomes et al., 2019; Lent & Brown, 2013).

No que diz respeito a variável sociodemográfica idade, os resultados obtidos demonstram que esta surge associada a dimensões mais autorreguladas, ou seja, dimensões em que os indivíduos tenham controlo sobre a ação, o que é o caso dos Recursos de Carreira e da Empregabilidade Interna, o que é consensual com a literatura, pois à medida que a idade aumenta, assistimos a uma maior consolidação das competências de carreira, pelo que o envolvimento com as tarefas assume formas mais autónomas, ou seja, à medida que os indivíduos vão ficando mais velhos, vão acumulando experiências e vão assim desenvolvendo

estas competências, apresentando assim maior maturidade vocacional à medida que o tempo vai passando (Blustein, 1997; Gamboa et al., 2014; Super, 1980).

É ainda possível observar associações significativas entre a os Recursos de Carreira e a Exploração de Carreira (H5a). Os resultados desta investigação estão em concordância com os modelos (e.g., Lo Presti & Pluviano, 2016; Savickas et al., 2009; Super, 1980) e com a investigação empírica existente sobre a empregabilidade como Recurso de Carreira e a Exploração (e.g., Lo Presti & Pluviano, 2016; Lo Presti et al., 2020; Lo Presti & Gamboa, 2021). Para além deste aspeto, é ainda possível verificar que surgem associações entre os Recursos de Carreira a própria Empregabilidade Percebida (H6), em todas as suas dimensões. Os recursos de carreira estão diretamente ligados à empregabilidade percebida pelo indivíduo. Acontece porque esses recursos incluem competências, conhecimentos, experiência e contactos profissionais que ajudam a aumentar a probabilidade de encontrar e manter um emprego que se adapte às suas competências e interesses. Quanto mais recursos de carreira uma pessoa possui, mais confiante e preparada esta se sente para enfrentar uma procura de emprego bem-sucedida. Além disso, os Recursos de Carreira também ajudam os indivíduos a se adaptarem às mudanças do mercado de trabalho e se manterem relevantes e valorizados nas suas áreas. Dessa forma, investir em recursos de carreira, como educação, desenvolvimento de competências, *networking* e experiências profissionais (e.g., Lo Presti & Pluviano, 2016), são importantes para que os indivíduos se sintam mais confiantes em relação às suas perspetivas de emprego e para que possam se preparar para as exigências do mercado de trabalho.

Posteriormente, na análise das relações entre a Empregabilidade Percebida e a Exploração de Carreira (H5b), é possível perceber que se relacionam significativamente em todas as dimensões. Conforme esperado, verificou-se que atendendo à expectativa inicial que a Exploração de Carreira está positivamente associada ao Ajustamento ao Ensino Superior, ou seja, maiores níveis de Exploração do *Self* e de Exploração do Meio, surgem associados a maiores níveis de Ajustamento Académico, traduzido em maiores níveis de Satisfação com o Curso e menores níveis de Intenções de Abandono (H1) (Blustein, 1997; Faria et al., 2014;; Taveira, 2001, Soares et al., 2012).

É ainda de referir que a Satisfação com o Curso apresenta um efeito significativo, embora de sinal contrário com as Intenções de Abandono no sentido que a níveis elevados de Satisfação com o Curso, surgem associados menores níveis de Intenções de Abandono (H4), isso significa que os alunos que estão satisfeitos com o curso têm menos probabilidade de querer abandoná-lo, enquanto aqueles que estão insatisfeitos ou descontentes têm mais probabilidade

de abandoná-lo. Portanto, é importante que as instituições de ensino se concentrem em melhorar a qualidade dos cursos e dos serviços oferecidos, como objetivo de aumentar a satisfação dos alunos e reduzir as intenções de abandono. Além disso, é importante que os alunos sejam incentivados se manifestar e a dar feedback sobre o curso, para que as melhorias possam ser feitas e a satisfação possa ser mantida (Casanova, Bernardo, et al., 2021; Frazão, 2011).

Num terceiro momento de análise, no âmbito das equações de regressão, a experiência na área do curso, o aconselhamento vocacional, a 1ª opção de escolha do curso e as expectativas surgem como preditores individuais significativos na Satisfação com o Curso. A experiência na área do curso é extremamente importante para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes. Isto porque a experiência permite que os alunos possam aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Dessa forma, a experiência pode auxiliar na escolha da carreira, na medida em que oferece uma visão mais clara sobre as atividades quotidianas da profissão. O aconselhamento vocacional também é uma ferramenta fundamental para quem está em busca de uma carreira ou curso adequado às suas competências e interesses. Esse tipo de acompanhamento pode ser realizado por profissionais especializados, que ajudarão os estudantes a identificar seus pontos fortes e direcioná-los para as opções mais compatíveis com suas características. Por fim, estar na primeira opção de curso contribui, certamente, para a satisfação do estudante com sua trajetória acadêmica. Quando os alunos estão matriculados no curso que realmente desejam, é mais provável que eles estejam motivados e se dediquem mais aos estudos, gerando um impacto positivo no seu desempenho acadêmico e profissional futuro (e.g., Blair, 2017; Casanova et al., 2020; Miranda, 2011).

O Capital Humano e Desenvolvimento Profissional, é outro preditor significativo com a Satisfação com o Curso (H3a). O capital humano diz respeito ao conjunto de conhecimentos e competências que um indivíduo possui e que pode ser utilizado para gerar valor económico, social e cultural. O desenvolvimento profissional dos alunos é fundamental para que estes se possam destacar no mercado de trabalho após a conclusão do curso. A educação superior deve fornecer a esses alunos as competências necessárias para resolver desafios profissionais, que possam surgir no futuros, ou seja, competências técnicas e pessoais, como liderança, comunicação e trabalho em equipa (e.g., Lo Presti et al., 2019; Lo Presti & Gamboa, 2021).

A Empregabilidade Interna, é mais um preditor significativo da Satisfação com o Curso (H2a), o que demonstra que são recursos mais internos, que dependem do próprio indivíduo, ou seja, o que ele sente que é ou não capaz de fazer, não mostrando correlações significativas

com a qualidade da formação ou com fatores referentes à instituição de ensino, concluindo que a Satisfação com o Curso ocorre mais da percepção do ajustamento que o indivíduo julga ter das suas características e das suas competências (e.g., Fugate et al., 2004; Rothwell et al., 2008; Teixeira et al., 2008). Sendo estas variáveis referidas anteriormente que explicam cerca 71% da variância da Satisfação com o Curso.

Relativamente às Intenções de Abandono, podemos verificar que a expectativa relacionada com a aquisição de emprego após a conclusão do curso, correlaciona de forma negativa e a exploração do *self* (H1b) que correlaciona de forma positiva, pois a exploração é processual, os indivíduos não exploram e depois deixam de explorar, tomam decisões e depois exploram novamente. Por conseguinte, quando alguém transita para um novo contexto, poderá experimentar algum desajustamento entre as exigências encontradas e as características ou atributos individuais. Donde, a exploração do *self* pode estar associada a um período de dúvidas e de incertezas, podendo por essa via apresentar uma relação positiva com as intenções de abandono. As pessoas que estão bem ajustadas ao curso, provavelmente exploram menos do que aquelas que experimentam desajustamento, sobretudo no *self*, pois se o indivíduo pondera mudar de curso, vai refletir sobre as suas competências e interesses (e.g., Gamboa, 2011; Paixão & Gamboa, 2022). A literatura refere que explorar o *self*, ou seja, uma maior reflexão acerca das características e atributos individuais, surge associada a dificuldades sentidas na transição para novos contextos, os quais colocam novas exigências. Assim, um incremento da exploração do *self* pode explicar as intenções de abandono, por resultar das dificuldades sentidas. No entanto, esse processo pode ser stressante e desafiador, o que pode levar a sentimentos de incerteza, isto pode, por sua vez, aumentar as intenções dos alunos de abandonar o Ensino Superior. Além disso, a pressão social e familiar para ter sucesso no Ensino Superior pode pesar sobre os alunos, adicionando mais estresse e pressão durante o processo de exploração do *self* (Barrosão, 2020; Lent & Brown, 2013; Taveira, 2001; Ryan & Deci, 2000).

Relativamente à variável Expectativa nas Intenções de Abandono, a literatura mostra-nos que quanto mais baixas forem as expectativas de aquisição de emprego após a conclusão do curso, maiores são as intenções de abandono do ES, pois as expectativas de aquisições de emprego após a conclusão do curso são um fator chave na decisão dos estudantes a abandonar ou continuar os estudos superiores. Se os estudantes percebem que suas oportunidades de conseguir um emprego são baixas após a conclusão do curso, eles podem se sentir desmotivados e optar por abandonar. Por outro lado, se eles acreditam que há boas oportunidades de emprego após a conclusão do curso, eles são mais propensos a permanecer e concluir os estudos. Portanto, quanto menores são as expectativas de aquisições de emprego após a

conclusão do curso, maiores são as intenções de abandono (Casanova, et al., 2021; Lopes et al., 2023; Gomes et al., 2019). Embora alguns estudos demonstrem, que a expectativa de empregabilidade, só por si, não constitui um fator determinante das intenções de abandono acadêmico. Tal resultado pode ser devido ao facto dos estudantes serem do 1º ano e não terem, ainda, tomado consciência das reais dificuldades do mercado de emprego ou pelo contrário terem tomado consciência da mesma, mas não descortinarem alternativas ou por reconhecerem que uma qualificação superior pode, ainda, fazer a diferença no acesso ao mercado de emprego (Frazão, 2011). Assim podemos concluir que as Intenções de Abandono podem ser explicadas por outras variáveis, que não as que consideramos neste estudo, embora estas variáveis que correlacionaram, expliquem 50% das Intenções de Abandono no presente estudo.

Considerações Finais e Implicações

Os resultados obtidos, no presente estudo, parecem oferecer suporte empírico para os processos de ajustamento ao Ensino Superior em estudantes dos CTeSP, realçando o contributo da empregabilidade e da exploração de carreira. Assim, a importância da empregabilidade e da exploração de carreira no ajustamento ao ES, chama-nos a atenção para a necessidade de se implementar programas relativos à exploração de carreira, pois estes têm extrema importância para que os alunos tenham um melhor ajustamento ao Ensino Superior e também para prepará-los para o mercado de trabalho. Isto porque, para além do rendimento académico, as variáveis de carreira também se revelaram relevantes na explicação deste importante processo da trajetória dos alunos. Primeiramente, estes programas ajudam os universitários a entender as diferentes possibilidades de carreira e as competências necessárias para cada uma delas. Isto pode ajudá-los a escolher um curso superior que esteja alinhado com seus interesses e competências profissionais, aumentando sua motivação e satisfação com o curso. Além disso, esses programas oferecem apoio na procura de estágios, empregos e outras oportunidades de trabalho após concluírem os cursos, de forma a ajudar os estudantes a se prepararem para o mercado de trabalho. Estes programas podem ajudar também a reduzir a ansiedade e o *stress* dos estudantes universitários, que muitas vezes se sentem sobrecarregados com as pressões académicas e profissionais. Este tipo de resultados, podem apoiar a tomada de decisão de quem governa as instituições de ES, que devem passar a valorizar estes processos de carreira, quando pensam nas estratégias promotoras do sucesso educativo destes estudantes, não tomando apenas medidas relativas ao abandono ou ao insucesso escolar.

Limitações

Tal como sabemos, é relativamente escassa a literatura que procurem analisar o efeito das variáveis de carreira (e.g. empregabilidade e exploração de carreira) no ajustamento ao Ensino Superior (satisfação com o curso e as intenções de abandono), o que levou a alguma dificuldade da recolha de informação e na comparação dos resultados obtidos. Por conseguinte, considerando que as influências sobre o processo de ajustamento resultam de uma inúmera variedade de fatores (e.g., diversidade pessoal e contextual) (e.g., Lent et al., 1994) torna-se mais desafiante analisar o comportamento da empregabilidade com recurso e da exploração de carreira sobretudo na explicação da variável Intenções de Abandono.

O estudo é transversal, e não permite inferir relações de causalidade entre as variáveis vocacionais e o ajustamento ao Ensino Superior, pois a amostra foi recolhida momentaneamente, embora a literatura refira que o ajustamento é um processo, que está inserido no processo de transição, entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, portanto é um indicador deste mesmo processo de transição.

Os processos de orientação e aconselhamento, dirigidos aos processos de exploração são um garante do ajustamento aos contextos de aprendizagem e de trabalho, pois estes garantem o desenvolvimento dos recursos de carreira. Assim as intenções de abandono surgem associadas à exploração. A literatura atualmente refere que evitar o abandono, não é evitar que alguém abandone, mas sim que abandone sem uma alternativa, pois o facto de abandonar, por vezes é adaptativo, pois é preferível que alguém abandone quando não gosta, do que permaneça sem se adaptar ou identificar. Atualmente o papel do psicólogo no ES, é perceber quando existem sinais de que os indivíduos tendem a abandonar, é provavelmente fazer uma intervenção psicológica mais dirigida a uma reflexão por parte do individuo, acerca de si próprio e/ou uma avaliação psicológica dos interesses e valores.

Investigações Futuras

É importante para em investigações futuras, serem realizados estudos longitudinais ao longo do ciclo de formação, de modo a se analisar as trajetórias das variáveis vocacionais e de ajustamento.

Considera-se importante, para uma compreensão mais profunda dos papéis diferenciados do ajustamento ao ES, sugerir que se alarguem estudos, que incidam na diferenciação dos efeitos da empregabilidade e da exploração de carreira na medida em que desempenham efetivamente papéis diferentes, no ajustamento, no sentido de contribuir para futuras intervenções, quer em contexto de consulta de orientação vocacional, ou em programas

de intervenção direcionados para os alunos e comunidade acadêmica. Outra questão que parece pertinente é que, assumindo que os alunos à medida que avançam na idade, assistimos a uma maior consolidação das competências de carreira, pelo que o envolvimento com as tarefas assume formas mais autônomas, ou seja, à medida que os indivíduos vão ficando mais velhos, vão acumulando experiências e vão assim desenvolvendo estas competências, apresentando assim maior maturidade vocacional à medida que o tempo vai passando perfeccionam. No que concerne à empregabilidade, atendendo aos contributos de investigação empírica, no suporte dos modelos das teorias de diversos autores (e.g., Lo Presti & Pluviano, 2016; Savickas et al., 2009; Super, 1980), seria pertinente, continuarmos a investir em estudos que incluam variáveis dos recursos de carreira, nos estudos do ajustamento ao ES, nesta modalidade de formação (CTeSP).

Referências

- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Educación, Revista Galego-Portuguesa de Psicología E*, 15, 203–215.
- Almeida, L. & Cruz, J. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In *Actas do Congresso Ibérico* (pp. 429–440). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11543>
- Almeida, L., Taveira, M., Peixoto, F., Silva, J. & Gouveia, M. (2020). Academic domain satisfaction scale in Portuguese college students. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 54(1), 93–101. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>
- Amutabi, C., & Wambugu, A. (2020). Determinants of labor productivity among SMEs and large-sized private service firms in Kenya. *African Development Review*, 32(4), 591–604. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12463>
- Araújo, A., Santos, A., Noronha, A., Zanon, C., Ferreira, J., Casanova, J., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano | Anticipated adaptation difficulties to higher education: a study with first-year students. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Assembleia da República Portuguesa. (2009). Portaria n.º 782/2009 de 23 de Julho. *Diário Da República*, 4776–4778.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, July, 518–529. http://chawkinson.pbworks.com/w/file/122997693/Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Highe.pdf
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83(4), 845–861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>
- Bean, J., & Eaton, B. (2001). The Psychology Underlying Successful. *J.College Student Retention*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.2190/6R55-4B30-28XG-L8U0>
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155–187. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: A semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225–2239. <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.545373>
- Benard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids : Protective Factors in the Family , School , and Community. *School And Community*, August, 1–27.
- Blair, A. (2017). Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 215–228. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>
- Blustein, D. (1992). Applying Current Theory and Research in Career Exploration to Practice. *The*

- Career Development Quarterly*, 41(2), 174–183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45(3), 260–274. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00470.x>
- Braxton, J., Bray, N., & Berger, J. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215–227.
- Brunello, G., & Cappellari, L. (2008). The labour market effects of Alma Mater: Evidence from Italy. *Economics of Education Review*, 27(5), 564–574. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.004>
- Bucuto, M. C. (2016). *Expectativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique*.
- Campos, K., & Freitas, F. (2008). Empregabilidade: construção de uma escala. *Psico-USF*, 13(2), 189–201. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712008000200006>
- Casanova, J. (2018). Abandono no Ensino Superior: Modelos Teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28, 5–22. <https://doi.org/10.1007/BF00973759>
- Casanova, J. (2020). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais* [Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/72076>
- Casanova, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181.
- Casanova, J., Bernardo, A., & Almeida, L. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Casanova, J., Fernandez-Castañon, A., Nuñez Pérez, J., Bernardo Gutiérrez, A., & Almeida, L. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41–49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Casanova, J., Gomes, C., Bernardo, A., Núñez, J., & Almeida, L. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, 68(November 2020). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Correia, L., & Neves, T. (2021). *Liberdade, Equidade e Emancipação: atas do XV Congresso da SPCE*. (S. P. de C. da Educação (ed.)).
- Crosling, G., & Heagney, M. (2009). *Improving student retention in higher education: Improving Teaching and Learning*. 51(2).
- de Oliveira Silva, J., de Sousa Mendes, G., Ganga, G., Mergulhão, R., & Lizarelli, F. (2020). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(2), 351–373. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09407-1>
- Faria, L., Pinto, J., Taveira, M., (2014). Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação académica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 100–113.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). *Factors Influencing The School Dropout In Higher Education And Initiatives Towards Its Prevention: The Students' Perspective Do Porto (Fpceup) (Porto/Portugal). Fatores Que Influenciam O Abandono No Ensino Superior E Iniciativas Para A Sua Prevenção O olh.* 45, 177–197.
- Fior, C. (2022). Adaptação ao ensino superior e autoeficácia em universitários medalhistas em Olimpíadas Científicas: um estudo correlacional. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 9(0), 284–301. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8904>
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the Study of Vocational Exploration: A Framework for Research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380–404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Frazão, L. (2011). *As Intenções Empreendedoras como Preditores das Intenções de Abandono Académico: Um Estudo Exploratório* [Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/11830>
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Galve-gonzález, C., Vázquez-merino, D., Herrero, F., & Bernardo, A. (2022). *Influencia de la satisfacción , expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia Influence of satisfaction , expectations and perception of performance on university dropout during the pandemic.* 9(2), 226–244.
- Gamboa, J., Gracia, F., Ripoll, P., & Peiró, J. (2009). Employability and personal initiative as antecedents of job satisfaction. *Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 632–640. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001992>
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário* (Issue 289).
- Gamboa, V., Paixão, M., & De Jesus, S. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 12(2), 153–164.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 133–156. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Gamboa, V., Rothwell, A., Monarca, M. & Gomes, J. (2022). *Validação da Self-Perceived Employability Scale em estudantes universitários portugueses e a sua relevância na procura de emprego Validation of Self-Perceived Employability Scale among Portuguese university students and its relevance to job-seeking behavi.* 9(1), 97–116.
- Gibbons, M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). How First-Generation College Students Adjust to College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(4), 488–510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Job search intentions in higher education: Employability and self-efficacy. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*, 20(2), 85–94. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n2p85>

- Gomes, Z. (2023). Análise do abandono escolar: caso dos alunos de Cabo Verde em Portugal [Universidade de Évora]. In *Transition*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/35464>
- Hadjar, A., Haas, C., & Gewinner, I. (2022). Refining the Spady–Tinto approach: the roles of individual characteristics and institutional support in students’ higher education dropout intentions in Luxembourg. *European Journal of Higher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2056494>
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Lamas, K., Ambiel, R., & Silva, B. (2014). Academic experiences and employability of senior college students. *Temas Em Psicologia*, 22(2), 329–340. <https://doi.org/10.9788/TP2014.2-05>
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying scct and academic interest, choice and performance. In *Journal of Vocational Behavior* (Vol. 45, pp. 79–122).
- Lent, R., & Brown, S. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R., Ireland, G., Penn, L., Morris, T., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107–117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.002>
- Lent, R., Taveira, M., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Lo Presti, A., & Gamboa, V. (2021). *Employability and career success . A bridge for the school-to-work transition . August*.
- Lo Presti, A., Ingusci, E., Magrin, M., Manuti, A., & Scrima, F. (2019). Employability as a compass for career success: development and initial validation of a new multidimensional measure. *International Journal of Training and Development*, 23(4), 253–275. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12161>
- Lo Presti, A., Magrin, M., & Ingusci, E. (2020). Employability as a compass for career success: a time-lagged test of a causal model. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 301–320. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12198>
- Lo Presti, A., & Pluviano, S. (2016). Looking for a route in turbulent waters: Employability as a compass for career success. *Organizational Psychology Review*, 6(2), 192–211. <https://doi.org/10.1177/2041386615589398>
- Lopes, M., Pereira, A., & Vaz, P. (2023). *Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes*. <https://doi.org/https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.236>
- Mainiero, L., & Sullivan, S. (2005). Kaleidoscope careers: An alternate explanation for the “opt-out” revolution. *Academy of Management Executive*, 19(1), 106–123. <https://doi.org/10.5465/ame.2005.15841962>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.

- Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior. (2018). Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto. *Diário Da República*, 1.ª Série — N.º 157, 4147–4182. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/116068879/details/maximized>
- Miranda, M. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior : o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19642>
- Movimento Associativo Estudantil. (2016). *Combate ao abandono escolar - O guia de boas práticas no ensino superior*. https://www.fap.pt/sites/default/files/u29/livro-dia-do-estudante_-v05-_.pdf
- Oliveira, L., & Tenorio, J. (2020). A percepção de egressos da Pós-Graduação em Administração sobre o curso e seu Impacto sobre a empregabilidade e a carreira. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 75–97. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n3p75>
- Paixão, O., & Gamboa, V. (2022). Autonomous Versus Controlled Motivation on Career Indecision: The Mediating Effect of Career Exploration. *Journal of Career Development*, 49(4), 802–815. <https://doi.org/10.1177/0894845321992544>
- Patton, W., & Creed, P. (2007). Career Variables and Occupational Aspirations and. *Journal of Career Development*, 34(2), 127–148.
- Ratelle, C., & Duchesne, S. (2017). *The Role of Parents in Supporting Adjustment to School: A Motivational Perspective*. 1(418), 1–14. <https://www.researchgate.net/requests/r115785718>
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149–175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Reyes Júnior, E., Reis, A., Costa, V., & Santos, Y. (2019). Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos académicos. *Revista de Gestão e Secretariado*, 9(3), 206–228. <https://doi.org/10.7769/gesec.v9i3.807>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2007). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/cou0000340>
- Santos, I. (2010). *Um Olhar Sobre O Abandono Escolar No Concelho Da Trofa 1*. 1–16. <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/449.pdf>
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Silva, A., Carvalho, C., Coscioni, V., Soares, J., & Taveira, M. (2023). Multidimensional measure of employability: internal structure and associations with motivational and emotional features in unemployed persons. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *0123456789*. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09608-9>
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A., & Guisande, M. (2012). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, *24*(1), 15–27. <https://doi.org/10.14417/ap.150>
- Stratton, L., O'Toole, D., & Wetzel, J. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Education Review*, *27*(3), 319–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.003>
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, *22*(2), 191–226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Taveira, M., Silva, M., Rodriguez, M., & Maia, J. (1997). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, *26*(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/03069889808253841>
- Taveira, M. (2001). *Exploração vocacional : Teoria , investigação e prática. January 2001.*
- Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(1), 185–202. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100013>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA Journal*, *19*(2), 5–9. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention BT - Higher education: Handbook of theory and research. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6>
- Vondracek, F., & Schulenberg, J. (1986). Career Development in Adolescence: Some Conceptual and Intervention Issues. *Vocational Guidance Quarterly*, *34*(4), 247–254. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585x.1986.tb00860.x>
- Xu, H., & Tracey, T. (2017). Career Decision Ambiguity Tolerance and Its Relations With Adherence to the RIASEC Structure and Calling. *Journal of Career Assessment*, *25*(4), 715–730. <https://doi.org/10.1177/1069072716665874>
- Young, R., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, *64*(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.012>
- Zikic, J., & Saks, A. (2009). Job search and social cognitive theory: The role of career-relevant

activities. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 117–127.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.001>