



**A ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO NA ESCOLHA DE
CARREIRA: OS “QUÊS” E OS “PORQUÊS” DE ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE SAÚDE.**

MÓNICA PÓ CATALÃO DIONÍSIO

**Dissertação para a obtenção do grau de doutor no ramo da Psicologia,
especialidade de Psicologia Vocacional
Trabalho efetuado sob a orientação de: Professor Doutor Saúl de Jesus e
de Professor Doutor Luís Sérgio Vieira**

Faro 2015



**A ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADO NA ESCOLHA DE
CARREIRA: OS “QUÊS” E OS “PORQUÊS” DE ALUNOS DO
ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE SAÚDE.**

MÓNICA PÓ CATALÃO DIONÍSIO

**Dissertação para a obtenção do grau de doutor no ramo da Psicologia,
especialidade de Psicologia Vocacional
Trabalho efetuado sob a orientação de: Professor Doutor Saúl de Jesus e
de Professor Doutor Luís Sérgio Vieira**

Faro 2015

A Atribuição de Significado a Escolha de Carreira: os “quês” e os “porquês” de alunos do ensino superior da área de saúde.

Declaração de autoria de trabalho:

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

Copyright © 2015, por

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho, caracterizado por várias emoções, conquistas, avanços, retrocessos e troca de conhecimentos, só foi possível graças às pessoas que mais de perto me apoiaram e incentivaram o meu crescimento pessoal e académico.

Tendo a noção da difícil tarefa de agradecer, a todos, individualmente, gostaria, no entanto, de expressar publicamente a minha profunda gratidão àqueles que mais me apoiaram.

Em primeiro lugar, pela sua paciência, disponibilidade, rigor, exigência, confiança, partilha e estímulo, gostaria de agradecer ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, orientador deste doutoramento, elogiando o seu método de trabalho, a sua atitude de crítica construtiva e constante incentivo que elevaram a qualidade deste trabalho.

Ao Professor Doutor Saúl de Jesus, por ter aceite orientar este trabalho, pelo apoio e constante incentivo e pela disponibilidade demonstrada sempre que necessário.

A todos os Professores da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e em particular, à Professora Doutora Alexandra Gomes e ao Professor Doutor Luís Faísca pela disponibilidade e pela partilha de saberes tão úteis na concretização deste trabalho.

A todos os Professores e Diretores das instituições de Ensino Superior, onde recolhi os dados do estudo, pela sua colaboração.

A todos os conhecidos e desconhecidos que participaram no estudo e sem os quais este não teria sido concretizável.

Aos meus colegas de psicologia e amigos, pela vossa amizade e pelos momentos de convívio e de partilha.

Por último, e como os últimos são sempre os primeiros, aos meus pais, Lúcia e António, pelo apoio, incentivo e carinho recebidos ao longo de todos estes anos. À minha mãe agradeço, ainda, a sua ajuda incondicional e suporte afetivo nesta fase final.

A presença de cada uma destas pessoas foi muito importante para mim, sem elas, esta fase da minha vida não teria tido o mesmo significado.

Resumo

Este trabalho investiga a eventual relação entre a adaptabilidade de carreira, personalidade, interesses vocacionais e vivências acadêmicas. Procuramos, assim, analisar as relações entre variáveis pessoais, em particular variáveis de natureza vocacional, variáveis de natureza pessoal, bem como algumas variáveis motivacionais, como os motivos atribuídos à escolha do curso, com a adaptabilidade de carreira de estudantes do Ensino Superior da área de Saúde. Foram inquiridos 560 estudantes dos 1º, 2º, 3º e 4º anos de formação, de todo o país, de diferentes cursos na área de Saúde e de diferentes instituições de Ensino Superior. Para a avaliação das variáveis em estudo utilizámos o *Inventário de Interesses Vocacionais* (Ferreira & Hood, 1995), na sua versão reduzida (Vieira & Ferreira, 2006), o *BFI-10-PT* (Ribeiro-Aguiar & Aguiar, 2008), o *Questionário de Vivências Académicas* na sua versão reduzida (QVA-R, Almeida et al., 1999, 2003; Soares et al., 2006) e; a *Escala de Adaptabilidade de Carreira* (CAAS, Duarte et al., 2012). Os resultados obtidos revelaram relações significativas entre os recursos da adaptabilidade de carreira e as dimensões do modelo de personalidade dos Cinco Fatores (*Five Factor Model, FFM*), destacando-se a conscienciosidade, que se correlaciona com todas os recursos da adaptabilidade. Os resultados sugerem que os fatores pessoais de natureza vocacional e a personalidade, as vivências académicas são as variáveis predictoras mais relevantes da adaptabilidade de carreira dos estudantes.

Palavras-chave: adaptabilidade de carreira, interesses, personalidade, vivências académicas.

Abstract

In the present study it was our aim to analyse the relation between career adaptability, personality, vocational interests and academic experiences. We seek, therefore, to analyze the relationship between personal variables, especially variables of vocational nature, personal variables, as well as some motivational variables, as the reasons attributed to the choice of course, with the career adaptability of students in Higher Education on the Health Area. We surveyed 560 students of 1st, 2nd, 3rd and 4th year of training, all over the country, from different courses in the Health area and from different universities. For the evaluation of variables under study we used the Inventory of Vocational Interests (Ferreira & Hood, 1995), in its reduced version (Vieira & Ferreira, 2006), the BFI-10-PT (Ribeiro-Aguiar & Aguiar, 2008), the Academic Experiences Questionnaire in its reduced version (QVA-R, Almeida et al, 1999, 2003; Soares et al., 2006) and; the Career Adaptability Scale (CAAS, Duarte et al., 2012). The results revealed significant relationships between the career adaptability resources and the dimensions of the Five Factor model of personality (Five Factor Model, FFM), highlighting conscientiousness, which correlates strongly with all the resources of adaptability. The results suggest that personal factors, vocational factors, personality, academic experiences are the most important predictors of students' career adaptability.

Keywords: career adaptability , interests , personality , academic experiences.

Índice

	Págs.
INTRODUÇÃO	1
ARTIGO 1 – A Adaptabilidade de Carreira e a Personalidade em estudantes do Ensino Superior da Área da Saúde	10
1. Introdução	11
1.2. Método.....	17
1.2.1. Participantes	17
1.2.2. Instrumentos	17
1.2.3. Procedimento	19
1.3. Resultados	20
1.4. Discussão	27
Referências Bibliográficas	32
ARTIGO 2 - Relação entre Interesses Vocacionais e Dimensões da Personalidade em Estudantes Universitários da Área da Saúde	37
2. Introdução	38
2.1. Método.....	44
2.1.2. Participantes	44
2.1.2. Instrumentos	44
2.1.3. Procedimento	46
2.3. Resultados	46
2.4. Discussão	52
Referências Bibliográficas	56
ARTIGO 3 - O papel das Vivências Acadêmicas na Adaptabilidade de Estudantes Universitários na Área da Saúde	60
3.1. Introdução	61
3.2.1. Método.....	65
3.1.2. Participantes	65
3.1.2. Instrumentos	65
3.1.3. Procedimento	68
3.3. Resultados	68
3.4. Discussão	73
Referências Bibliográficas	76
ARTIGO 4 - A Adaptabilidade de Carreira de Estudantes do Ensino Superior da Área de Saúde: uma perspectiva longitudinal	81
4. Introdução	82
4.1. Método.....	85
4.1.2. Participantes	85
4.1.2. Instrumentos	85
4.1.3. Procedimento	87
4.3. Resultados	87
4.4. Discussão	90
Referências Bibliográficas	91

CONCLUSÃO	95
Referências Bibliográficas	100

Introdução

No início do século XX, acompanhando as transformações resultantes da Revolução Industrial, começou a admitir-se a relevância de reconhecer, desenvolver e implementar planos profissionais. O mundo estava em mudança e tornou-se essencial oferecer maior esclarecimento sobre o conceito de carreira ao conjunto de necessidades sociais que espelhavam esta transformação. No decorrer deste século, foram realizados vários estudos e criados modelos e referenciais de práticas com o propósito de se alcançar a compreensão, e conseqüente explicação (ou mesmo previsão) fiel e cientificamente válida, acerca do comportamento do indivíduo no desempenho dos diferentes papéis de vida, nomeadamente no papel de trabalhador. A compreensão do papel de trabalhador não deve ser separada da compreensão do processo de realização de escolhas vocacionais (nomeadamente escolares) e da forma como cada indivíduo obtém satisfação no exercício da sua profissão ou ocupação. O conceito de desenvolvimento de carreira progrediu, a par da evolução das teorias e da necessidade crescente de compreender o processo de escolha e de ajustamento vocacional.

Durante o século passado foi reconhecida a importância do indivíduo identificar, desenvolver e implementar o seu projeto profissional ou vocacional. Esta conceção deu origem ao desenvolvimento de um corpo de conhecimentos e informações sistematizadas acerca do processo de escolha e ajustamento vocacional (Parsons, 1909/2005).

Até meados do ano de 1950, a orientação vocacional tinha como objetivo principal a escolha de uma profissão e o sucesso profissional, conferindo uma importância maior às necessidades das organizações profissionais do que aos interesses e preferências do indivíduo (Herr & Cramer, 1996).

A obra *Choosing a Vocation*, publicada em 1909 por Frank Parsons, fundou o primeiro enquadramento conceptual acerca do processo de tomada de decisões relacionadas com a carreira. Parsons começou a disputa pela defesa dos direitos humanos, admitindo que uma das formas de competência social tinha como base, a forma como os indivíduos realizavam as suas escolhas vocacionais. No seu paradigma clássico de traço e fator, o autor (Parsons, 1909/2005), defendia que examinando as aptidões do indivíduo e confrontando-as com as exigidas pelo trabalho, seria viável selecionar a profissão mais adequada às suas habilidades.

Ainda inscrito nestas perspetivas de traços, em 1973, surge a divulgação de uma das teorias traço e fator com maior relevância e aplicada ainda hoje, a Teoria das

personalidades vocacionais e dos ambientes profissionais do psicólogo norte-americano John Holland (1997). Esta teoria foca-se no ajustamento do sujeito ao seu ambiente (*person-environment fit*), ou seja nas características individuais e ambientais que influenciam a tomada de decisão vocacional. Para o autor a estabilidade, a satisfação e a realização vocacionais dependem da combinação entre a personalidade e o ambiente, passando a investigar de modo sistemático esta relação. O aspeto central desta perspetiva é a referência de que a estabilidade, a satisfação e a realização vocacional dependem do ajustamento entre a personalidade do sujeito e o meio ambiente (Holland, 1997). O autor considera que a escolha de uma ocupação, reflete a perceção e compreensão do sujeito acerca do ambiente mais congruente para a expressão da sua personalidade. Holland (1997) admite que os interesses expressam a personalidade do sujeito e que podem ser categorizados em seis tipos, de acordo com um conjunto de preferências, crenças, competências, valores forma de seleção e processamento da informação.

Osipow (1973), reconhecido autor na área da psicologia vocacional, descreve a teoria de Holland como uma abordagem focada nas escolhas de carreira, sendo que estas representam uma extensão da personalidade. Reafirma, também, que existe por parte de Holland um esforço para implementar estilos de comportamento pessoais no contexto de trabalho (Savickas, 2001).

Holland identifica, adicionalmente, quatro conceitos chave da sua teoria, nomeadamente: a congruência, a consistência, a diferenciação e a identidade vocacionais (Holland, 1997). Mais tarde, fundamentado na sua tipologia vocacional Holland (1997) desenha um modelo de avaliação psicológica para a orientação vocacional baseado nas necessidades psicológicas e motivações, nos mecanismos de *coping*, nos autoconceitos, nas histórias de vida, nas preferências e objetivos e ocupacionais e nas capacidades do indivíduo. Um dos motivos para a enorme divulgação e aplicação da teoria de Holland, deve-se ao fato deste ter desenvolvido dois instrumentos de avaliação em Psicologia Vocacional, o *Vocational Preference Inventory* (VPI; Holland, 1985), e o *Self-Directed Search* (SDS; Holland, Fritzsche & Powell, 1994) com o objetivo de avaliar os diferentes tipos de personalidade e relacioná-los com ocupações específicas.

A orientação vocacional tinha como principal objetivo a escolha de uma profissão, conferindo maior importância às exigências da mesma ao invés dos interesses do indivíduo. Esta abordagem defendia a importância dos atributos avaliáveis como preditores do êxito profissional. Parsons admitia que, a escolha de uma profissão, era fundamental para a promoção humana e social, como tal, o principal propósito seria o de

descobrir a melhor combinação entre competências e interesses do indivíduo e as profissões existentes. A meta da orientação vocacional seria a de encontrar o “homem certo no lugar certo” (*matching models*).

No entanto, uma das grandes limitações da teoria de Parsons e de todas as conceptualizações da orientação profissional até então desenvolvidas estava relacionada com o facto da escolha vocacional ser considerada um acontecimento único ao longo de toda a vida. O que refletia uma visão determinística, reducionista e positivista, pois transmitia uma forma de conceber o desenvolvimento humano como um processo estático, em que todos os indivíduos apresentam estabilidade nas dimensões avaliadas e possuem autoconhecimento suficiente para tomarem decisões acertadas a nível vocacional (Duarte, 2009).

Para além disso, a realidade é muito diferente, ou seja, na maior parte dos casos o indivíduo não possui maturidade vocacional e muitos dos resultados dos inventários de interesses e habilidades são fundamentados em informações deturpadas acerca das características do mundo do trabalho, das profissões e do conhecimento que o indivíduo possui acerca de si (Super, 1983).

A partir da década de 1950, a par do desenvolvimento tecnológico, do avanço das ciências humanas e do surgimento de grandes empresas, foi impulsionada a criação de novas profissões, que trouxeram implicações relevantes a nível social, como uma nova ordem social do trabalho relacionada com o processo de globalização. Como consequência desta evolução, as perspetivas profissionais tornaram-se menos definidas e previsíveis e com transições frequentes e difíceis, transparecendo a necessidade dos indivíduos se atualizarem e desenvolverem novas competências profissionais. Observa-se, desta forma, a uma alteração na abordagem das teorias do desenvolvimento de carreira, após a introdução de teorias do desenvolvimento aplicadas a estas questões. Começou a dar-se importância e sentido às diferenças individuais, procurando uma relação entre o desempenho e o êxito profissional (Duarte, 2009).

Neste contexto de mudança, emergem novos modelos que concebem a escolha vocacional como um processo dinâmico e em constante desenvolvimento, iniciando-se na infância e prolongando-se por toda a vida. Estes modelos desenvolvimentistas defendem que o desenvolvimento da carreira e as escolhas inerentes a este processo resultam de um desenvolvimento pessoal contínuo e não circunscrito a um único acontecimento de vida.

No âmbito do desenvolvimento da carreira Super (1990) foi pioneiro ao compreender o comportamento vocacional através de uma abordagem desenvolvimentista. As escolhas vocacionais, não são mais consideradas como sinónimo da escolha de uma profissão, realizada através da comparação entre características pessoais e profissionais, passando a ser entendidas como um processo que ocorre ao longo do ciclo vital (*life-span*) e em diversos contextos sociais (*lifespace*). A escolha de carreira começou a ser encarada como um processo dinâmico, onde fatores socioeconómicos e ambientais exercem uma grande influência (Super, 1990; Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992).

O desenvolvimento vocacional é conceptualizado por Super, como uma sequência de fases de desenvolvimento (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e desinvestimento) com tarefas vocacionais específicas que as caracterizam e que são definidas em concordância com a expectativa social (Super, 1990). Assim, de acordo com o autor, o processo de desenvolvimento vocacional e as escolhas profissionais que dele decorrem, não termina na adolescência, é contínuo, produto de uma série de pequenas decisões com diferentes níveis de importância e relacionado com as experiências e com os papéis sociais de cada indivíduo (Super, 1990).

Super (1990) colocou em evidência as diferentes características do indivíduo e também a particularidade do seu percurso, inserindo o comportamento vocacional no comportamento em geral, na pluralidade dos papéis que desempenha nas relações com os outros e nos diferentes ambientes em que se encontra inserido (Super, 1990). A avaliação e a intervenção começaram a ser encaradas como um processo em constante desenvolvimento. Posteriormente, Super e seus colaboradores (Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992), alargaram o modelo desenvolvimentista de avaliação e desempenho sob a nova designação de *Career Development Assessment and Counseling* (C-DAC). A grande contribuição deste modelo consistiu no fato deste considerar nos adolescentes a maturidade vocacional e nos adultos a adaptabilidade, como elementos determinantes nas decisões de carreira (Duarte, 2009). Este modelo contribuiu imenso para a compreensão da dinâmica da escolha profissional e do desenvolvimento de carreira. Para Super (1990) o trabalho contribui para a organização da personalidade, na medida em que permite a obtenção de satisfação através da realização de atividades que manifestem as aptidões, valores, necessidades, interesses, traços de personalidade e autoconceito do indivíduo. O grau de satisfação obtido no trabalho depende e é proporcional à capacidade do indivíduo materializar o seu autoconhecimento.

Os trabalhos de Super marcaram a evolução da psicologia vocacional, contribuindo para uma perspectiva de orientação vocacional mais ampla, com a inclusão de outras variáveis psicológicas, como os valores, o autoconceito, os comportamentos exploratórios, as atitudes e competências para lidar com os processos de tomada de decisão e a flexibilidade (Herr & Cramer, 1996; Duarte, 2009). Gradualmente o termo vocação foi sendo substituído pelo termo carreira e a expressão orientação vocacional substituída por aconselhamento de carreira (Duarte, 2009).

As abordagens desenvolvimentistas que se focam nas expressões longitudinais do comportamento, concebendo a carreira como um processo contínuo, tiveram um papel decisivo na compreensão dos mecanismos e fatores implicados no processo de aprendizagem, construção e crescimento vocacional (Herr & Cramer, 1996). No entanto, estas abordagens foram também alvo de críticas, no que se refere, às características das estruturas de desenvolvimento humano, consideradas rígidas e universais. Relativamente aos estádios tidos como hierarquizados e irreversíveis, partindo do princípio que o processo de desenvolvimento vocacional é homogéneo e racional e que se encontra isolado dos fatores ambientais (Burman, 1994).

Face a estas críticas, posteriormente, Super, Savickas e Super (1996) expandiram a conceção de desenvolvimento de carreira, reforçando a ideia de que na teoria *Life Span/Life Space*, as faixas etárias consideradas como limite dos estágios de desenvolvimento vocacional, constituem apenas sugestões de períodos aproximados, que dependem sempre da interação com determinantes psicossociais. Neste sentido, Savickas (1997) defende que o foco da sua teoria deveria ser nas influências contextuais e sociais e, fundamentalmente nas potenciais mudanças ocupacionais que poderão resultar dessas influências, ao invés de, na evolução entre as etapas de vida. Assim, é possível constatar que a teoria de desenvolvimento de carreira de Super, designada de *Life Span/Life Space*, sofreu várias atualizações entre as décadas de 40 e 90 (Savickas, 1997). As contribuições de Savickas para a área da Psicologia Vocacional foram muito abrangentes, no entanto, tendo em consideração o objetivo deste estudo, iremos dar destaque aos avanços no que respeita ao conceito de adaptabilidade de carreira.

Embora este conceito tivesse sido sugerido e aplicado, numa fase inicial por Super e Knasel (1981) e Super, Thompson e Lindeman (1988), foi com Savickas que se observou o progresso na compreensão e delimitação teórica da adaptabilidade de carreira. Partindo de um conceito geral de adaptabilidade, como a capacidade de adaptação à mudança e de ajustamento a novas circunstâncias, Savickas (1997) sugeriu que o

desenvolvimento de carreira fosse um processo contínuo de situações e contextos em que se torna fundamental responder de forma adequada. Para este autor, a adaptabilidade de carreira representa a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação em papéis de trabalho e acertos imprevisíveis impostos por mudanças nas condições de trabalho (Savickas, 1997). Posteriormente, Savickas (2013) modifica esta definição, argumentando que a adaptabilidade de carreira constitui um constructo psicossocial que revela a prontidão e recursos do indivíduo para lidar com: tarefas de desenvolvimento de carreira atuais ou eminentes; transições ocupacionais e; traumas pessoais. De acordo com este autor (Savickas, 2013), independentemente da faixa etária, a adaptabilidade envolve atitudes de planeamento, exploração e tomada de decisão a partir das informações obtidas através destes comportamentos.

Com os contributos de autores como Savickas (1997) e os progressos verificados na investigação nesses anos que evidenciavam uma tomada de consciência acerca da importância do conhecimento do comportamento de carreira do indivíduo, permitindo clarificar que a exploração e a mudança não terminam na adolescência, mas que são processos contínuos ao longo da vida. Neste contexto, o conceito de carreira passa a estender-se além da vida profissional, encontrando-se cingido a uma sequência de papéis desempenhados em diversos contextos (Super, 1983). De facto, também os adultos passam por mudanças no seu autoconceito e nas suas aspirações e a idade adulta pode ser também uma fase de transições, crises, miniciclos e reformulações pessoais (Herr & Cramer, 1996). Existem diversos aspetos individuais que podem influenciar ou determinar o desenvolvimento da carreira na vida adulta. De acordo com alguns sociólogos mais radicais, hoje é um mito pensar que será a estrutura socioeconómica em que se está inserido que irá fornecer as oportunidades de carreira pretendidas (Duarte, 1993). Outros investigadores desta área apontam para influência do nível de formação e respetiva profissão dos pais, e, admitem que como consequência do processo de socialização, em muitos casos, os filhos procuram atingir o mesmo estatuto social da família (Duarte, 1993). A autoavaliação, o autoconhecimento e o desenvolvimento de objetivos de carreira podem também exercer influência sobre o percurso vocacional do indivíduo (Duarte, 1993).

Aspetos como os interesses, os valores, as características da personalidade e o estilo de vida pretendido, assumem também particular importância em grande parte dos estudos sobre o desenvolvimento de carreira nos adultos (Duarte, 1993).

Segundo Savickas (1997) o aconselhamento de carreira deve ajudar os indivíduos a: serem ativos na interpretação das suas necessidades; serem capazes de planejar a sua vida; encararem o papel de trabalhador introduzido numa constelação de outros papéis de igual importância; perceberem que a carreira é algo individual e a compreender as escolhas passadas de modo a delinear o seu futuro.

A recente Teoria de construção de carreira (Savickas, 2005) teve, como descrito, fundamento nas ideias inovadoras de Super e numa visão contemporânea das carreiras e do percurso vocacional dos indivíduos. Savickas (2005) utilizou a construção social como uma metateoria através da qual redefine conceitos centrais do desenvolvimento vocacional e conceptualiza a avaliação da personalidade de carreira como um processo contínuo. Desta forma, a teoria de construção de carreira coloca o seu foco na interpretação do processo a partir do qual os indivíduos atribuem significado e sentido ao seu comportamento vocacional. Savickas (2001) incorporou, progressivamente, numa única teoria, uma perspectiva desenvolvimental, dinâmica e diferencial da carreira. Esta teoria representa os motivos (o quê, como e porquê) do comportamento vocacional, sempre único e diferenciado pois representa o tipo de personalidade vocacional, os recursos de adaptabilidade de carreira e os temas de vida (Savickas, 2001).

Mais tarde, Savickas et al. (2009) propuseram o modelo *Life Designing*, com o objetivo de construir referenciais teóricos e técnicos que pudessem responder às novas exigências do aconselhamento de carreira, pois constatou-se que as conceções anteriores estavam desatualizadas em relação ao contexto globalizado da sociedade atual. Desta forma, investigadores de sete países (Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e Estados Unidos) criaram o *Life Designing International Research Group*, com o propósito de facilitar o processo de intercâmbio de informação e adaptação de modelos e técnicas. Este modelo representa um quadro teórico que integra as teorias de autoconstrução (Guichard, 2005) e a Teoria de Construção da Carreira (Savickas, 2005), impulsionado pela constatação de que as teorias vocacionais notórias da altura, tinham sido concebidas e analisadas em ambientes de trabalho relativamente estáveis, enquanto que as carreiras pós-modernas não são mais tão previsíveis como eram há algumas décadas. Neste contexto de globalização, Savickas et al. (2009) defendiam que o aconselhamento de carreira devia ajudar os indivíduos na construção das suas trajetórias de vida, em vez de ser apenas orientado para a descoberta de um trabalho ajustado às suas características. Sendo que um dos principais objetivos da intervenção deve ser a

promoção da adaptabilidade dos indivíduos ao enfrentar obstáculos e desafios impostos pela carreira.

A compreensão do processo de construção de carreira começa a direcionar-se, desta forma, para uma visão construtivista pessoal e social da forma como funciona o mundo das carreiras. Para esta nova abordagem, são os indivíduos que constroem as representações da realidade e não a própria realidade. Ou seja, as carreiras vão sendo construídas, à medida que os indivíduos fazem escolhas que revelam o seu autoconceito e objetivos atribuindo significado ao seu comportamento vocacional e às suas experiências laborais (Savickas, 2005). Assim, a construção de carreira, não se resume a um somatório das experiências laborais do indivíduo, mas sim ao padrão existente nessas experiências, sendo através do conhecimento das trajetórias de vida e das experiências pessoais e profissionais de cada um que se torna possível a definição de um plano de desenvolvimento pessoal (Savickas, 2005).

Considerando as mudanças teóricas operadas ao longo destes cem anos, é possível constatar que a psicologia vocacional sofreu muitas evoluções, passando de uma abordagem centrada no sujeito e ambiente, em que o objetivo primordial era a procura do melhor ajustamento entre as características individuais e ambientais, para uma abordagem centrada no processo e nas razões, em que o principal propósito é o de fomentar a adaptabilidade, sem negligenciar as características essenciais do indivíduo (e.g., personalidade, valores, interesses, crenças).

Os objetivos desta investigação, tendo em consideração o quadro teórico apresentado e a revisão de literatura, consistem no estudo exploratório da adaptabilidade de carreira, (considerando as suas quatro dimensões) (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) e a sua eventual relação com as dimensões da personalidade (extroversão, amabilidade, neuroticismo e conscienciosidade), os interesses vocacionais (realista, investigador, social, empreendedor e convencional) e as vivências académicas (nas suas quatro dimensões, pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) em estudantes do Ensino Superior da área de Saúde.

Embora existam diversos estudos, a nível nacional e internacional que pretenderam analisar a adaptabilidade em estudantes universitários e de politécnico, não encontramos nenhum que o fizesse com alunos dos cursos da área de Saúde. A escolha desta população como amostra para esta investigação, relacionou-se com a experiência de docência, na área de Psicologia, na Escola Superior de Saúde de Faro, que permitiu constatar, na prática, que grande parte dos alunos que revelavam dificuldades de

adaptação às novas condicionantes pessoais e contextuais, revelavam também problemas pessoais e de integração social.

Assim, o presente trabalho pretende acentuar a importância das características individuais (personalidade, interesses e vivências académicas) na adaptabilidade e desta forma realçar a pertinência do aconselhamento vocacional em estudantes do Ensino Superior. Desta forma, optou-se por organizar a investigação em quatro artigos.

O primeiro estudo intitula-se “A adaptabilidade de carreira e a personalidade em estudantes do Ensino Superior da Área da Saúde” e teve por finalidade analisar as eventuais relações e influências entre a personalidade e os recursos de adaptabilidade de carreira, pelo que se examinaram as relações entre a adaptabilidade de carreira e as dimensões da personalidade.

O segundo estudo denomina-se “Relação entre interesses vocacionais e dimensões da personalidade em estudantes universitários da área da saúde” e teve como objetivo pesquisar a relação entre os interesses vocacionais e as dimensões da personalidade, pelo que se analisaram as relações entre estes dois constructos.

O terceiro estudo designa-se “O papel das vivências académicas na adaptabilidade de estudantes universitários na área da saúde” e teve por finalidade analisar as relações entre as vivências académicas e a adaptabilidade de carreira, pelo que foram estudadas as relações entre estas duas dimensões.

Por fim, o último estudo intitula-se “A adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino superior da área de saúde: uma perspectiva longitudinal” e teve como objetivo estudar e analisar os fatores explicativos da adaptabilidade de carreira, pelo que foram recolhidos os dados referentes à adaptabilidade de carreira em dois momentos, separados por um ano e seis meses e representa a componente de investigação de carácter longitudinal.

Com esta investigação, pretende-se contribuir para um melhor conhecimento do processo e dos fatores envolvidos na adaptabilidade de carreira em estudantes do Ensino Superior, de forma a realçar a importância e urgência do acompanhamento e apoio vocacional nesta fase.

Artigo 1
A Adaptabilidade de Carreira e a Personalidade em estudantes do Ensino Superior da Área da Saúde

1.1 Introdução

O período em que a carreira era encarada sob a perspectiva de etapas normativas de desenvolvimento (Super, 1990) e o trabalho se caracterizava pela estabilidade e segurança de emprego ao longo do ciclo de vida, terminou (Herr, Cramer & Niles, 2004). A instabilidade e complexidade que caracterizam a economia, o mundo social e o valor do trabalho, determinaram que a ciência psicológica encontrasse novos mecanismos que explicassem, de modo mais adequado e consistente, os processos inerentes a novas formas de desenvolvimento de carreira. É neste contexto que surge o construto de adaptabilidade de carreira, com o objetivo de definir o conjunto de comportamentos favoráveis ao desenvolvimento da carreira dos indivíduos e que cresce o interesse pela compreensão do modo como os indivíduos, através das suas capacidades de autorregulação, respondem às mudanças na natureza das carreiras (Savickas, 1997).

Sugerido inicialmente por Super e Knasel (1981) como construto central no desenvolvimento de carreira do adulto, o construto de adaptabilidade de carreira tem sido objeto de grande ação teórica e empírica que visa clarificar o seu significado e utilidade. Para Savickas e Porfeli (2012), os recursos de adaptabilidade de carreira são capacidades de autorregulação, utilizadas para resolver problemas complexos ou desconhecidos, provenientes das tarefas de desenvolvimento vocacional, das transições profissionais e dos traumas de trabalho.

Num processo de mudança existe um período de transição que exige a revisão de objetivos e o estabelecimento do *self* num novo espaço. Esta mudança vai promover o desenvolvimento pessoal (Savickas, 2013). Segundo a teoria da construção de carreira (Savickas, 2005), existem três desafios que proporcionam a mudança: tarefas vocacionais, transições ocupacionais e traumas de trabalho. A adaptação a estas tarefas, transições e traumas ocorrem num ciclo de funções adaptativas: orientação, exploração, estabelecimento, gestão e declínio. Em casos de mudança este ciclo é sempre repetido até o *self* ser integrado no novo contexto (Savickas, 2013).

Tratando-se de um constructo que integra um conjunto de recursos psicossociais e competências transacionais, a formação da adaptabilidade de carreira depende da combinação dinâmica entre fatores pessoais e ambientais (Savickas, 2013).

Savickas (1997) definiu a adaptabilidade de carreira como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis de preparação e participação no desempenho do trabalho e com os ajustamentos necessários para lidar com as mudanças imprevisíveis no trabalho e suas condições.

Outros autores, como Rottinghaus, Day e Borgen (2005), definem o constructo adaptabilidade como a tendência que afeta a forma como o indivíduo vê a sua capacidade de planejar e ajustar-se às mudanças nos planos de carreira, especialmente perante imprevistos. Em suma, a adaptabilidade de carreira é uma das competências chave que permite ao indivíduo lidar com um contexto de trabalho, que está em rápida e permanente mudança (Savickas et al., 2009).

De acordo com a definição de Savickas (2005), a adaptabilidade é um construto multidimensional, composto por quatro categorias de recursos e estratégias pessoais necessários para processos de tomada de decisão e gestão de carreira: preocupação; controlo; curiosidade; e confiança.

A preocupação engloba as disposições pessoais para a antecipação e o planeamento da futura carreira. Consiste na capacidade de estar consciente e orientado para o futuro e de planejar um percurso vocacional. O aspeto central da preocupação é o planeamento da carreira, que induz a habilidade de relacionar as atividades presentes com o futuro desejado (Savickas, 2005).

O controlo permite aos indivíduos dominarem o seu futuro e serem responsáveis e conscientes nas tomadas de decisões acerca da sua carreira. A crença do controlo sobre a sua própria carreira ajuda o indivíduo a ser mais decisivo quando tem que fazer escolhas (Savickas, 2005; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008). Esta responsabilidade por construir a própria carreira, inclui as crenças e atitudes e levam o indivíduo a tomar decisões independentes.

A curiosidade refere-se a comportamentos exploratórios e de experimentação que permitem ao indivíduo situar-se no seu contexto social e no mundo do trabalho. É expressa através da exploração do conhecimento, aptidões e competências, da clarificação dos valores, da procura de estratégias e da procura de alternativas (Savickas, 2005).

A confiança refere-se ao sentimento de ser capaz de lidar com as tarefas de construção da própria carreira (Savickas, 2005).

Das quatro dimensões, a preocupação acerca do futuro vocacional é de longe a mais importante. Este papel fundamental é evidente pela proeminência de constructos relacionados com a preocupação, nas teorias do desenvolvimento vocacional, como a perspectiva de tempo de Ginzberg, o planeamento de Super e a antecipação de Tiedman (Wilkins et al., 2014).

De acordo com Savickas (2013), é crucial fazer a distinção entre adaptabilidade e outros conceitos próximos ou relacionados tais como, a adaptação ou prontidão adaptativa, a adaptação ou respostas da adaptação, os resultados da adaptação.

A adaptação ou prontidão adaptativa, corresponde ao traço psicológico da disposição para enfrentar problemas novos, desconhecidos, complexos e mal definidos criados por tarefas de desenvolvimento vocacional, transições ocupacionais e traumas de trabalho, através de respostas adequadas, muitas vezes operacionalizadas como proatividade ou flexibilidade (Savickas, 2013). Os recursos da adaptabilidade referem-se às forças psicossociais que condicionam os mecanismos de autorregulação ao lidar com tarefas, transições e traumas do trabalho. A adaptação ou respostas de adaptação refere-se à realização de comportamentos adaptativos ao enfrentar mudanças nas condições de vida. Os resultados da adaptação constituem as crenças e barreiras que representam também instâncias de reações adaptativas às mudanças e desafios de carreira. As crenças de carreira incluem suposições e generalizações acerca do próprio e acerca do trabalho, como as crenças de autoeficácia que revelam confiança nas próprias capacidades para enfrentar os desafios de carreira (Savickas e Porfeli, 2012).

No contexto de adaptação à mudança, a adaptabilidade surge como uma das consequências da adaptação, revelando os recursos psicossociais do indivíduo para lidar com as atuais tarefas vocacionais e antecipar os futuros desafios, transições e traumas ao resolver problemas complexos provenientes da condição de mudança (Savickas, 1997). A adaptabilidade é geralmente avaliada em quatro dimensões ou recursos: preocupação; controle; curiosidade; e confiança (Savickas & Porfeli, 2012); Assim, torna-se possível argumentar que comportamentos como o planejamento de carreira e a exploração de carreira representam instâncias de adaptação pois os indivíduos utilizam estes recursos para lidar com tarefas de desenvolvimento de carreira e mudanças nas condições de trabalho (Hirschi, Herrmann & Keller, 2015).

A investigação acerca da adaptabilidade de carreira tem demonstrado que adolescentes com valores altos de adaptabilidade de carreira têm mais sucesso em lidar com transições vocacionais (Creed, Muller, & Patton, 2003; Germeijs & Verschueren, 2007; Patton, Creed, & Muller, 2002), têm menor propensão para o desemprego prolongado (Fouad, 2007) e realizam melhores escolhas de carreira (Hirschi, Niles & Akos, 2011).

A adaptabilidade de carreira tem sido operacionalizada como eficácia nas decisões de carreira, comprometimento com a escolha de carreira (Duffy & Blustein, 2005),

expectativas de resultados de carreira, planeamento de carreira, identificação com a escola, perceção de barreiras educacionais (Kenny & Bledsoe, 2005), personalidade proactiva, mentalidade sem fronteiras (McArdle, Waters, Briscoe, & Hall, 2007), exploração de carreira e planeamento de carreira (Zikic & Klehe, 2006).

A justificação pela utilização de variáveis da personalidade como relacionadas com a adaptabilidade é baseada na ideia que as pessoas diferem na vontade de assumir comportamentos adaptativos (Savickas & Porfeli, 2012).

O modelo de “Personalidade dos Cinco Fatores” é considerado uma taxonomia de traços válida para a compreensão da influência da personalidade nos comportamentos de carreira e de trabalho (McCrae & Costa, 1987). Os cinco fatores que constituem o FFM (*Five Factor Model*) são o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência, a amabilidade e a conscienciosidade.

Lima e Simões (2000) descrevem cada um dos traços ou dimensões da personalidade do seguinte modo: o neuroticismo avalia a capacidade de adaptação do sujeito e está associado a um deficiente ajustamento e instabilidade emocional. Sujeitos com resultados elevados neste domínio, experimentam afetos negativos como a ansiedade, o medo, a tristeza, a vergonha, a insegurança e a culpa, bem como manifestam sintomas físicos. Esta dimensão da personalidade avalia a adaptação *versus* a instabilidade emocional do ser humano. Permite identificar os sujeitos com propensão para a descompensação emocional, que têm ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de *coping* desadequadas; a extroversão está intimamente relacionada com as habilidades sociais e com a experiência de emoções positivas. Os indivíduos extrovertidos gostam de pessoas e preferem grupos amplos e encontros, são assertivos, ativos e otimistas; a abertura à experiência caracteriza-se por sujeitos que apreciem mudanças, ideias pouco convencionais, possuem um elevado sentido estético, são curiosos sobre o mundo e vivem intensamente as emoções; a amabilidade refere-se a aspetos como o gosto pela cooperação, simpatia, cordialidade e a vontade de ajudar o outro e; a conscienciosidade avalia o grau de motivação e persistência, sendo que sujeitos com valores elevados nesta dimensão, são orientados para objetivos, organizados, responsáveis e preocupados.

Vários autores (e.g. Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães, & Duarte, 2012; van Vianen, Klehe, Koen, & Dries, 2012; Zacher, 2014) apontam que na análise da adaptabilidade devem ser verificadas as diferenças entre sexos. Investigações anteriores encontraram relações positivas entre a adaptabilidade de carreira e extroversão,

conscienciosidade, amabilidade e abertura à experiência, e uma relação negativa entre a adaptabilidade de carreira e neuroticismo.

Considerando que certos traços da personalidade possam influenciar ou facilitar a adaptação, é esperado que a adaptabilidade se correlacione, em certa medida com os traços da personalidade, embora sejam constructos diferentes (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães, & Duarte, 2012). Inúmeras investigações demonstraram as relações entre a adaptabilidade de carreira e os traços de personalidade. Num estudo com população brasileira, Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães e Duarte (2012) demonstraram que a adaptabilidade de carreira se correlaciona positivamente com as dimensões da personalidade, extroversão, conscienciosidade, amabilidade e abertura à experiência e correlaciona-se negativamente com a dimensão neuroticismo. Foram também encontradas relações semelhantes entre a adaptabilidade de carreira e os traços do *Big Five.*, por van Vianen, Klehe, Koen e Dries (2012) com uma amostra da população holandesa. Tendo como amostra, populações de jovens e adultos trabalhadores, Martins (2013), demonstrou que a adaptabilidade e as facetas da personalidade se relacionam. Foram também descritas relações significativas relativamente às dimensões curiosidade, preocupação e controlo e outras variáveis, nomeadamente, as formas identitárias. Bernardo (2013), com uma amostra semelhante, demonstrou a existência de correlações entre a adaptabilidade e o FFM, destacando-se a correlação positiva entre a conscienciosidade e a adaptabilidade.

Também Rottinghaus, Day & Borgen (2005) revelaram que indivíduos otimistas e adaptáveis têm melhor desempenho académico, lidam com à vontade com os seus planos educacionais e de carreira e são capazes de realizar tarefas que contribuem para a sua perspectiva de carreira, aumentando o seu nível de *insight* de carreira.

Por outro lado, Zacher (2014) demonstrou que o foco no futuro prevê de forma positiva, mudanças ao longo do tempo na preocupação, no controlo, na curiosidade e na adaptabilidade global, mas não na confiança. Estes resultados sugerem que, o foco no futuro pode ser mais importante: na preparação para futuras tarefas de carreira (preocupação); responsabilização pelas influências no seu próprio desenvolvimento e ambiente de trabalho (controlo); na exploração de possibilidades futuras (curiosidade) do que na crença dos trabalhadores de que é possível tornarem os seus objetivos de carreira em realidade (confiança). O autor sugere que, mudanças ao longo do tempo, no nível de confiança dos funcionários, podem ser melhor previstas pelas diferenças individuais que se focam no *self* atual, ao invés de possibilidades futuras.

Por sua vez, Barrick e Mount (1991) demonstraram que a conscienciosidade é um preditor válido para todos os grupos ocupacionais por eles estudados e para todos os tipos de critérios relativos às funções exercidas. Segundo os autores, este aspeto da personalidade parece relacionar-se com traços que são importantes na prossecução das tarefas de trabalho em todos os tipos de funções.

Em relação às diferenças da personalidade entre géneros, Costa, Terracciano e McCrae (2001) demonstraram que, na generalidade, estas são de magnitude modesta, consistentes com os estereótipos associados e replicáveis em diferentes culturas. Na investigação realizada verificaram que muitas das diferenças de género encontradas, onde as mulheres obtiveram pontuações mais elevadas, poderiam ser agrupadas em três categorias: afetos negativos; submissão; habilidade para cuidar e; preocupação maior com os sentimentos do que com as ideias.

Por outro lado, Coetzee e Harry (2015) obtiveram resultados que demonstraram que o género prevê significativamente a adaptabilidade de carreira dos participantes e que as mulheres apresentaram valores de adaptabilidade de carreira mais altos que os homens. Também verificaram que a forte noção de controlo e uma baixa tolerância para a imprevisibilidade previram níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira.

Numa outra investigação, O'Connell, McNeely & Hall (2008), encontraram um número de fatores que está fortemente relacionado com a adaptabilidade pessoal, como o género, a empregabilidade, a educação e o suporte na gestão. Os autores concluíram que os fatores de capital humano (referidos anteriormente) explicam a maior parte da variância na adaptabilidade pessoal.

Num estudo com adolescentes suíços a frequentarem o 8º ano, Hirschi (2009), descobriu quatro preditores motivacionais dentro dos constructos avaliados - as emoções positivas, a determinação em alcançar objetivos, as crenças de competência e as crenças acerca do contexto social, com poder explicativo significativo do desenvolvimento da adaptabilidade de carreira ao longo de um ano escolar. As crenças no suporte social do contexto surgiram como um importante preditor, o que confirma a importância do suporte social e das relações no desenvolvimento de carreira dos adolescentes.

Tomando por referência as evidências mencionadas na literatura que revimos, sustentadas na mesma revisão espera-se diferentes relações entre as dimensões da adaptabilidade e a personalidade e considerou-se, desta forma, importante investigar de as possíveis relações entre os traços de personalidade com as quatro dimensões da adaptabilidade de forma a explorar a articulação entre os aspetos relativos à personalidade

vocacional com as dimensões da adaptabilidade. A finalidade desta investigação consiste em atingir uma maior compreensão sobre a influência das características individuais nas capacidades de adaptação reveladas pelos indivíduos.

Em concreto, considerando o significado teórico dos constructos, espera-se: que a abertura à experiência apresente uma correlação positiva com a curiosidade, pois sujeitos abertos à experiência são intelectualmente curiosos pelo mundo e vivem intensamente as emoções; que a extroversão apresente uma correlação positiva com a confiança e com a curiosidade, pois, sujeitos extrovertidos são mais direcionados para a vida social, são ambiciosos, ativos, aventureiros e assertivos e que a preocupação, controlo e confiança apresentem uma correlação positiva com a conscienciosidade, pois sujeitos conscienciosos têm um autocontrolo elevado, são responsáveis, persistentes e com capacidades de organização e planeamento.

1.2. Método

1.2.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 560 indivíduos, 486 (86.8%) do género feminino e 74 (13.2%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 42 anos, dos cursos¹ de Enfermagem (n=273; 48.8%), Ciências Médicas Laboratoriais² (n=59; 10.5%), Terapia da Fala (n=42; 7.5%), Imagem Médica e Radioterapia³ (n=56; 10%), Fisioterapia e Ortoprotesia (n=35; 6.3%), Dietética e Nutrição (n=32; 5.7%), Cardiopneumologia (n=28; 5%), Farmácia (n=24, 4.3%), entre outros. Os estudantes encontram-se distribuídos pelos diferentes anos de formação: 156 (27.9%) no 1.º ano, 140 (25%) no 2.º ano, 145 (25.9%) no 3.º ano e 119 (21.3%) no 4.º ano. Do total da amostra, 400 (71.4%) alunos frequentam um curso que corresponde à sua primeira escolha.

1.2.2. Instrumentos

A adaptabilidade de carreira foi avaliada através da versão portuguesa da “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (*CAAS-Portugal Form*, Duarte et al., 2012) A estrutura

¹ No decurso do período de análise dos dados ocorreram alterações das designações e constituição dos cursos, tendo-se optado por as considerar na apresentação dos resultados.

² Os alunos dos cursos de Análises Clínicas e Anatomia Patológica Citológica e Tanatológica foram agrupados num único conjunto com a denominação de Ciências Biomédicas Laboratoriais (CBL), a qual corresponde à atual designação do curso que os agrega.

³ Os alunos dos cursos de **Radiologia, Radioterapia e Medicina Nuclear foram agrupados num único conjunto com a denominação de Imagem Médica e Radioterapia (IMR)**, a qual corresponde à atual designação do curso **que os agrega**.

da versão portuguesa é muito semelhante à encontrada nos estudos de validação de outros países (e.g., Savickas & Porfeli, 2012), sendo que na versão nacional é acrescentado um item por cada uma das dimensões (Duarte et al., 2012).

A escala é composta por um total de 28 itens ($\alpha=.90$), igualmente repartidos pelas quatro dimensões, que avaliam os recursos da adaptabilidade de carreira: preocupação ($\alpha=.76$); controlo ($\alpha=.69$); curiosidade ($\alpha=.78$); e confiança ($\alpha=.79$). Na presente investigação os valores de consistência interna foram um pouco superiores aos valores da validação para Portugal: preocupação ($\alpha=.77$); controlo ($\alpha=.79$); curiosidade ($\alpha=.83$); confiança ($\alpha=.85$) e para o total da escala ($\alpha=.92$).

Cada subescala é cotada segundo as pontuações dos 7 itens respetivos, onde é pedido ao sujeito que responda numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito), indicando aquele que melhor traduz o grau em que considera que é capaz de utilizar um determinado recurso para construir a sua carreira/vida. Do somatório das quatro subescalas, resulta o nível de adaptabilidade do sujeito, que pode variar entre 28 e 140.

Duarte et al. (2012) descrevem cada dimensão da escala de adaptabilidade da forma que a seguir se apresenta. Na subescala que avalia a dimensão preocupação são expostas disposições pessoais relacionadas com o planeamento antecipação de carreira. Referem-se à capacidade de estar focado para o futuro e de estruturar um percurso vocacional (e.g., "Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer."). Nos itens que compõem a dimensão controlo são referidas atitudes que possibilitam aos indivíduos controlarem o seu futuro e serem conscientes nas tomadas de decisões acerca da sua carreira (e.g., "Defender as minhas convicções."). A crença do controlo sobre a sua própria carreira ajuda o indivíduo a ser mais decisivo quando tem que fazer escolhas. Os itens que integram a subescala curiosidade fazem referência a comportamentos exploratórios que possibilitam ao indivíduo situar-se no seu contexto social e de trabalho (e.g., "Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa."). Em último lugar, a subescala que avalia a dimensão confiança relata disposições que revelam a capacidade, ou incapacidade, em lidar com as tarefas de construção da própria carreira (e.g., "Realizar tarefas de forma eficiente.").

O número limitado de provas reduzidas em língua portuguesa levou-nos a optar, para a avaliação da personalidade, pelo *Big Five Inventory*, versão reduzida do BFI- BFI-10, traduzido e adaptado à população portuguesa (Bártolo-Ribeiro & Aguiar, 2008). Este questionário é constituído por 10 itens, dois por cada dimensão (um na afirmativa e outro na negativa). A resposta a cada item é realizada numa escala de tipo *likert*, de 1 a 5, onde

1 significa “discordo fortemente” e 5 significa “concordo fortemente”. Os itens retirados do questionário base BFI de 44 itens foram considerados os que melhor descrevem as cinco dimensões do modelo em análise, com base nas correlações item-total do BFI e nos pesos para a estrutura fatorial de todos os itens que compõem a prova (Bártolo-Ribeiro & Aguiar, 2008).

A estrutura dos *Big Five* propõe que, a maioria das diferenças individuais na personalidade, podem ser identificadas em cinco grandes domínios: neuroticismo (e.g. “enerva-se facilmente”); extroversão (e.g., “É sociável, e que facilmente exterioriza os seus pensamentos/emoções.”); conscienciosidade (e.g., “É cumpridor na realização dos trabalhos.”); abertura à experiência (e.g., “Tem uma imaginação ativa.”) e amabilidade (e.g., “Transmite confiança aos outros e acredita na bondade das pessoas.”) (Bártolo-Ribeiro & Aguiar, 2008).

No processo de adaptação, a escala apresentou resultados de consistência interna dispersos entre o satisfatório e pouco satisfatório nas diferentes dimensões, no neuroticismo .80, na extroversão .71, na conscienciosidade .60, na abertura à experiência .53 e na amabilidade .41. No presente estudo os valores de consistência interna foram um pouco inferiores mas com tendência idêntica para cada uma das escalas: neuroticismo .57; extroversão .68; conscienciosidade .41; abertura à experiência .40 e amabilidade .42.

Para efeitos de caracterização da amostra, foi construído, especificamente para esta investigação, um “Questionário de Dados Biográficos”, para a recolha de dados pessoais (idade, género, curso, ano e instituição de ensino), da trajetória escolar (nível de escolaridade pretendido e se o curso em que se encontram corresponde à sua primeira escolha ou não).

1.2.3. Procedimento

Foi solicitada a autorização aos órgãos de gestão dos estabelecimentos de Ensino Superior para aplicação dos instrumentos, bem como a divulgação do estudo perante os alunos. As instituições que autorizaram o estudo, divulgaram o *link* do respetivo questionário. Os participantes foram informados do objetivo do estudo, dos procedimentos necessários à sua participação e assinaram o consentimento informado.

Os dados foram recolhidos de modo *online* através da aplicação disponível no *Google Drive*. A justificação para a recolha dos dados via *internet* deveu-se à facilidade de acesso aos participantes. Apesar das diferenças no formato lápis e papel na sua aparência e forma de recrutamento e envolvimento dos estudantes, existem evidências de

que os resultados de estudos com dados obtidos através destes dois métodos tendem a ser equivalentes (Birnbbaum, 2004; Gosling, Vazire, Srivastava & John, 2004).

1.3. Resultados

A apresentação e análise de resultados foi efetuada do modo que se descreve a seguir. Em primeiro lugar são apresentadas as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as variáveis da personalidade e da adaptabilidade. Posteriormente, apresenta-se a análise de variância em função do género para as dimensões da adaptabilidade e personalidade e, em seguida, a análise de variância da adaptabilidade em função do grau académico aspirado. Concluiu-se a análise dos dados através da aplicação de uma equação de regressão múltipla hierárquica, onde se procurou avaliar a influência da personalidade, bem como de algumas variáveis sociodemográficas, na explicação da variabilidade da adaptabilidade nas suas diversas dimensões.

Na Tabela 1.1 apresentamos as médias, os desvios-padrão e as correlações dos resultados da personalidade e da adaptabilidade.

Ao nível dos valores de tendência central e de dispersão nas dimensões da adaptabilidade, verificou-se, que os valores mais altos encontravam-se nas variáveis controlo (M=4.18; DP=.58) e confiança (M=4.18; DP=.60), seguido da preocupação (M=4.05; DP=.56) e, por último, a curiosidade (M=3.92; DP=.57). A medida global de adaptabilidade apresenta o valor médio de 4.08 (DP=.48), próximo do limite superior do intervalo (definido em cinco) o que revela elevados índices de adaptabilidade dos participantes.

Tabela 1.1

Médias, desvios-padrão e correlações entre as variáveis da personalidade e da adaptabilidade.

Dim.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Pr	-									
2. Cl	.53**	-								
3. Cr	.51**	.59**	-							
4. Cf	.53**	.69**	.59**	-						
5. Ad	.78**	.85**	.82**	.86**	-					
6. E	.17**	.22**	.21**	.18**	.23**	-				
7. A	.09*	.13**	.16**	.13**	.15**	.23**	-			
8. C	.24**	.25**	.20**	.38**	.32**	.12**	.15**	-		
9. N	-.07	-.19**	-.18**	-.12**	-.17**	-.18**	-.19**	-.08	-	
10. AE	.08	.17**	.27**	.13**	.20**	.09*	.17**	-.03	-.07	-
M	4.05	4.18	3.92	4.18	4.08	6.05	7.56	7.26	6.01	7.29
D. P	.56	.58	.57	.60	.48	2.00	1.53	1.55	1.95	1.72
Min.	1	1	2	1	1.38	2	2	2	2	2
Max.	5	5	5	5	5	10	10	10	10	10

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

Legenda: Pr – preocupação, Cl – controlo, Cr – curiosidade, Cf – confiança, Ad - adaptabilidade, E – extroversão; A – amabilidade, C – conscienciosidade, A E – abertura à experiência, M – média, D-P – desvio-padrão, Min. – mínimo, Max. - máximo

Nas dimensões da personalidade os valores médios mais elevados situaram-se na amabilidade (M=7.56; DP=1.53), na abertura à experiência (M=7.29; DP=1.72) e na conscienciosidade (M=7.26; DP=1.55). Em seguida surge a extroversão (M=6.05; DP=2.00) 6.05 e, por último, o neuroticismo (M=6.01; DP=1.95).

Em todas as escalas, a distribuição dos resultados, atingiram os valores mínimos e máximos da variabilidade teórica, com exceção da dimensão curiosidade.

A análise das relações entre as variáveis da adaptabilidade e as dimensões da personalidade sugere-nos o seguinte. No que se refere às associações entre as diferentes dimensões da adaptabilidade, observámos que os valores mais elevados, de nível moderado e estatisticamente significativos ao nível de $p < .01$, situaram-se nas relações entre o controlo e a preocupação ($r=.53$), a confiança e a preocupação ($r=.53$), a curiosidade e o controlo ($r=.59$) e a confiança e o controlo ($r=.69$).

Acerca das relações entre as variáveis da personalidade, os valores mais elevados, de nível fraco mas estatisticamente significativo ao nível de $p < .01$, situaram-se nas relações entre a amabilidade e a extroversão ($r=.23$) e entre a conscienciosidade e a amabilidade ($r=-.19$), esta última em associação inversa.

Em relação às relações entre as dimensões da adaptabilidade e os traços de personalidade, a dimensão conscienciosidade destacou-se como a variável com maior correlação positiva com as dimensões da adaptabilidade. Em específico, apresentou índices de correlação estatisticamente significativos, ao nível de $p < .01$, com a confiança

($r=.38$), a adaptabilidade ($r=.32$), o controlo ($r=.25$), a preocupação ($r=.24$) e, mais moderadamente, com a curiosidade ($r=.20$).

A abertura à experiência apresentou correlações positivas e estatisticamente significativas, ao nível de $p<.01$, com a curiosidade ($r=.27$), com a medida global de adaptabilidade ($r=.20$), com o controlo ($r=.17$) e com a confiança ($r=.13$) e ao nível de $p<.05$ com a extroversão ($r=.09$).

Neste estudo a dimensão neuroticismo, correlacionou-se negativamente com todas as dimensões da adaptabilidade, com exceção da preocupação: controlo ($r=-.19$); curiosidade ($r=-.18$); adaptabilidade ($r=-.17$) e confiança ($r=-.12$).

Na Tabela 1.2 são apresentadas as médias, desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo, em função do género. Nas quatro dimensões que constituem a escala de adaptabilidade de carreira, as médias mais elevadas, para os participantes de ambos os grupos (feminino e masculino) foram na dimensão da confiança (feminino, $M=4.17$; $DP=.59$ e masculino, $M=4.23$; $DP=.65$) e na dimensão do controlo (feminino, $M=4.16$; $DP=.58$ e masculino, $M=4.31$; $DP=.57$).

Comparando os resultados obtidos pelos participantes do sexo feminino e do sexo masculino, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no controlo ($t=-2.119$; $p=.037$) e uma diferença marginal na curiosidade ($t=-1.93$; $p=.057$), ambas a favor dos homens.

Na medida da personalidade, observou-se que os participantes do sexo feminino apresentaram valores superiores na conscienciosidade ($M=7.31$; $DP=1.55$) e no neuroticismo ($M=6.22$; $DP=1.85$) enquanto que os participantes do sexo masculino apresentaram valores superiores nos restantes traços.

Ao nível dos resultados nas variáveis da personalidade, em função do grau académico desejado (licenciatura, mestrado ou doutoramento), verificou-se que os valores médios mais elevados para os estudantes que ambicionavam a licenciatura, situaram-se na amabilidade ($M=7.66$; $DP=1.462$), seguido da abertura à experiência ($M=7.34$; $DP=1.647$). Em seguida surgiu a conscienciosidade ($M=6.84$; $DP=1.516$), o neuroticismo ($M=6.17$; $DP=2.031$) e por último a extroversão ($M=5.94$; $DP=1.939$).

Para os estudantes que desejam alcançar o grau de Mestre, verificou-se que os valores médios mais elevados, situaram-se também na amabilidade ($M=7.64$; $DP=1.499$). Em seguida surgiu a conscienciosidade ($M=7.30$; $DP=1.557$), a abertura à experiência ($M=7.09$; $DP=1.713$), depois surgiu a extroversão ($M=6.31$; $DP=2.059$) e por último o neuroticismo ($M=5.99$; $DP=1.872$).

Para os alunos que revelaram querer atingir o doutoramento, os valores médios mais elevados registaram-se na dimensão conscienciosidade (M=7.53; DP=1.507), seguido da abertura à experiência (M=7.49; DP=1.756) e da amabilidade (M=7.37; DP=1.609). Depois surgiu o neuroticismo (M=6.03; DP=1.943) e por último a extroversão (M=5.80; DP=1.929).

Tabela 1.2

Média, Desvio Padrão e variância dos resultados (*t-Student*) na personalidade e na adaptabilidade em função do género.

Dimensões	Feminino (n=486)		Masculino (n=74)		t	p
	M	DP	M	DP		
Preocupação	4.05	.57	4.05	.55	-.005	.996
Controlo	4.16	.58	4.31	.57	-2.119	.037
Curiosidade	3.90	.57	4.05	.60	-1.930	.057
Confiança	4.17	.59	4.23	.65	-.677	.500
Adaptabilidade	4.07	.47	4.16	.49	-1.421	.159
Extroversão	6.01	2.00	6.36	1.93	-1.479	.142
Amabilidade	7.52	1.53	7.80	1.56	-1.404	.164
Conscienciosidade	7.31	1.55	6.91	1.52	2.122	.036
Neuroticismo	6.22	1.85	4.66	2.06	6.151	.000
Experiência	7.23	1.70	7.65	1.79	-1.862	.066

Ao nível da distribuição de resultados em função do nível de escolaridade desejado (Tabela 1.3), os participantes que aspiram concluir um nível de habilitação superior, o doutoramento, apresentaram resultados médios superiores em todas as dimensões da adaptabilidade. A análise de variância em função do nível de escolaridade desejado revelou diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da adaptabilidade, a saber: na preocupação (F=5.372; $p=.005$), no controlo (F=4.610; $p=.010$), na curiosidade (F=7.799; $p=.000$), na confiança (F=4.266; $p=.000$) e na adaptabilidade (F=7.839; $p=.000$).

A aplicação do método de contraste (teste de *Scheffe*) revelou que estas diferenças são sempre favoráveis àqueles que pretendem obter um doutoramento quando comparados com os que desejam apenas a licenciatura, com exceção da dimensão curiosidade que foi igualmente favorável aos que pretendem realizar o doutoramento quando comparados com os que pretendem o nível de Mestrado (Dif. Média= -.156; $p=.019$). Especificando, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, favoráveis aos participantes que desejam alcançar um doutoramento quando comparados com os que aspiram apenas uma licenciatura, na preocupação (Dif. média= -.204; $p=.005$), no controlo (Dif. média= -.191; $p=.013$), na curiosidade (Dif. média= -.240;

$p=.001$), na confiança (Dif. média= $-.194$; $p=.015$) e na adaptabilidade (Dif. Média= $-.207$; $p=.001$).

Tabela 1.3

Médias, desvios-padrão e variância de resultados (ANOVA) nas medidas de adaptabilidade em função do nível de escolaridade desejado alcançar.

Dimensões	Licenciatura (n=137)		Mestrado (n=235)		Doutoramento (n=186)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Preocupação	3.94	.593	4.03	.566	4.14	.524	5.372	.005
Controlo	4.08	.589	4.16	.586	4.27	.546	4.610	.010
Curiosidade	3.81	.606	3.89	.545	4.05	.557	7.799	.000
Confiança	4.06	.595	4.19	.602	4.26	.584	4.266	.000
Adaptabilidade	3.97	.478	4.07	.478	4.18	.450	7.839	.000

Com o intuito de avaliarmos o poder preditivo da personalidade sobre a adaptabilidade, aplicou-se uma equação de regressão, onde se consideraram três conjuntos de variáveis. O primeiro, constituído por variáveis de natureza sociodemográfica, tais como o sexo, a idade e o ano do curso que frequentam, bem como por variáveis motivacionais como se o curso que frequentavam correspondia, ou não, ao curso de sua primeira opção. O segundo bloco de variáveis foi constituído pelas variáveis da personalidade e, por último, o terceiro bloco relativo ao nível de escolaridade desejado de alcançar no futuro. Aplicou-se a mesma equação de regressão a todas as componentes da adaptabilidade e à medida global da adaptabilidade (Tabela 1.4).

Tomando por referência a preocupação como variável dependente, o conjunto das variáveis explicaram 9.5% da variância nesta dimensão (7.8% se considerarmos o valor ajustado). O bloco 1, variáveis sociodemográficas e motivacionais explicou, apenas, 0.6% ($F=.903$; $p=.462$) e não se revelou estatisticamente significativo. O bloco 2, dos traços de personalidade, explicou 7.7% ($F=5.567$; $p\leq.000$). Por fim, o bloco 3 contribuiu com 1.1% ($F=5.745$; $p\leq.000$). Pelo que acabámos de descrever, só se identificaram variáveis preditoras estatisticamente significativas com a entrada do segundo bloco, que foram, a conscienciosidade ($\beta=.218$; $p<.001$) e a extroversão ($\beta=.121$; $p<.05$). Com a introdução do bloco 3, continuaram a ser as variáveis da personalidade as de maior relevância, a conscienciosidade ($\beta=.198$; $p<.001$) e a extroversão ($\beta=.125$; $p<.05$) e, por último, o nível de escolaridade desejado de alcançar no futuro ($\beta=.109$; $p<.01$).

Em relação à dimensão controlo, o conjunto das variáveis explicou 16.9% da variância nesta dimensão (15.4% se considerarmos o valor ajustado). Cada um dos blocos explicou respetivamente, 3.9% ($F=5.633$; $p\leq.000$), 12.1% ($F=11.657$; $p<.000$), e 0.9% ($F=11.203$; $p\leq.000$) da variância nesta dimensão. A análise de resultados sugeriu como

preditores do controlo diferentes variáveis. No bloco 1, a frequência de um curso que é opção de primeira escolha, em associação negativa ($\beta=-.128$; $p<.01$) e a idade ($\beta=.127$; $p<.01$). Com a entrada do bloco 2, as variáveis que melhor explicaram a variância no controlo, foram a conscienciosidade ($\beta=.212$; $p<.001$), a extroversão ($\beta=.146$; $p<.001$), a abertura à experiência ($\beta=.145$; $p<.001$), o neuroticismo ($\beta=-.116$; $p<.01$) e o curso corresponder à primeira opção ($\beta=-.104$; $p<.01$), as duas últimas em associação negativa. Após a introdução do bloco 3 verificou-se que as primeiras posições foram ocupadas pelas mesmas variáveis aquando da regressão no bloco anterior, isto é, a primeira posição continua a ser ocupada pela conscienciosidade ($\beta=.194$; $p<.001$), seguido da extroversão ($\beta=.150$; $p<.001$), da abertura à experiência ($\beta=.139$; $p<.01$) e do neuroticismo em associação negativa ($\beta=-.109$; $p<.05$). Seguiram-se a variável sociodemográfica, frequência de curso de primeira escolha, em associação negativa ($\beta=-.106$; $p<.01$), o nível de escolaridade desejado de alcançar no futuro ($\beta=.099$; $p<.05$) e, por último, a idade ($\beta=.089$; $p<.05$).

Para a dimensão curiosidade, o conjunto dos blocos 1, 2 e 3 explicaram 18.3% da variância nesta dimensão (ou seja, 16.9% se considerarmos o valor ajustado). Individualmente cada bloco explicou respetivamente 2.8% ($F=3.929$; $p=.004$), 13.9% ($F=12.203$; $p=.000$) e 1.7% ($F=12.337$; $p=.000$). No bloco 1, apenas a idade ($\beta=.117$; $p<.05$) mostrou algum poder preditivo na curiosidade. No entanto, após a introdução do bloco 2, simplesmente as variáveis da personalidade revelaram associações significativas, que foram, por ordem de importância, a abertura à experiência ($\beta=.236$; $p<.001$), a conscienciosidade ($\beta=.166$; $p<.001$), a extroversão ($\beta=.123$; $p<.01$) e, por último, em associação negativa o neuroticismo ($\beta=-.116$; $p<.01$). Com a entrada de todas as variáveis (bloco 3), a abertura à experiência ($\beta=.228$; $p<.001$) continuou a ocupar o lugar cimeiro como preditor, seguindo-se a conscienciosidade ($\beta=.142$; $p<.001$), o terceiro lugar passou a ser ocupado pelo nível de habilitações desejado de alcançar no futuro ($\beta=.134$; $p<.01$), seguido da extroversão ($\beta=.129$; $p<.01$), o neuroticismo ($\beta=-.106$; $p<.05$) em associação negativa e, por último, a idade ($\beta=.089$; $p<.05$).

Relativamente à dimensão confiança, as variáveis sociodemográficas, os traços da personalidade e nível de habilitações desejado de alcançar no futuro, explicaram 19.4% da variância nesta dimensão (17.9% se considerarmos o valor ajustado). Cada um destes blocos explicaram respetivamente 2% ($F=2.785$; $p=.026$), 17,1% ($F=14.361$; $p=.000$) e 0,4% ($F=13.227$; $p=.000$) da variância nesta dimensão. No bloco 1, a idade ($\beta=.107$; $p<.05$) revelou algum poder preditivo que desapareceu com a entrada do segundo bloco

onde, repetidamente, as variáveis da personalidade revelaram um contributo significativo, a saber: a conscienciosidade ($\beta=.358$; $p<.001$), a abertura à experiência ($\beta=.119$; $p<.01$) e a extroversão ($\beta=.102$; $p<.05$). Com a introdução do terceiro bloco, não se registaram alterações nas variáveis com maior poder preditivo, sendo que surgem pela mesma ordem, em primeiro a conscienciosidade ($\beta=.346$; $p<.001$), seguido da abertura à experiência ($\beta=.115$; $p<.01$) e depois pela extroversão ($\beta=.104$; $p<.05$).

No que se refere à adaptabilidade, o conjunto dos blocos, explicou 21.5% da variância nesta dimensão (20% se considerarmos o valor ajustado). Individualmente cada bloco explicou respetivamente, 2.9% ($F=4.094$; $p=.003$), 17.2% ($F=15.309$; $p=.000$) e 1.4% ($F=14.993$; $p=.000$) da variância nesta dimensão. A análise do poder preditivo das variáveis do bloco 1 sugeriu que esta influência se deveu ao efeito da idade ($\beta=.129$; $p<.001$) e da frequência de um curso que corresponde à primeira opção de escolha ($\beta=-.087$; $p<.05$), em associação inversa. As variáveis da personalidade foram as que tiveram um contributo mais significativo na adaptabilidade (17%) devido ao efeito positivo da conscienciosidade ($\beta=.291$; $p<.001$), da abertura à experiência ($\beta=.172$; $p<.001$) e da extroversão ($\beta=.149$; $p<.001$) e do efeito negativo e menos marcado do neuroticismo ($\beta=-.095$; $p<.05$). Com a entrada do terceiro bloco, as variáveis preditoras com maior influência foram: a conscienciosidade ($\beta=.268$; $p<.001$); a abertura à experiência ($\beta=.164$; $p<.001$); a extroversão ($\beta=.154$; $p<.001$); o nível de escolaridade desejado no futuro ($\beta=.123$; $p<.01$); o neuroticismo ($\beta=-.086$; $p<.05$) em associação inversa, e, por último, a idade ($\beta=.084$; $p<.05$).

Da leitura integral das análises de regressão, importa realçar o contributo significativo da personalidade, com valores sempre superiores aos das variáveis sociodemográficas e ao nível de escolaridade desejado no futuro.

O contributo das variáveis da personalidade nas dimensões da adaptabilidade resultou, sobretudo, do contributo maior das dimensões conscienciosidade e da abertura à experiência. No geral, estes contributos diminuíram ligeiramente quando foi introduzido o bloco 3, com exceção da extroversão.

Tabela 1.4

Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptabilidade.

Bloco/ Preditor	Preocupação			Controlo			Curiosidade			Confiança			Adaptabilidade		
	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Bloco 1															
Sexo	-.008	-.006	-.002	.074	.045	.049	.072	.030	.035	.019	.025	.028	.047	.029	.034
Idade	.074	.035	.043	.127**	.082	.089*	.117*	.079	.089*	.107*	.054	.059	.129**	.076	.084*
Ano	.002	.017	.006	-.025	-.006	-.016	.039	.049	.036	.022	.042	.035	.012	.031	.019
C 1 ^a a)	-.032	-.009	-.011	-.128**	-.104**	-.106**	-.050	-.028	-.030	-.075	-.039	-.040	-.087*	-.055	-.057
Bloco 2															
Extro		.121*	.125*		.146***	.150***		.123**	.129**		.102*	.104*		.149***	.154***
Amab		.011	.023		.019	.017		.038	.052		.017	.014		.022	.035
Cons		.218***	.198***		.212***	.194***		.166***	.142***		.358***	.346***		.291***	.268***
Neur		-.028	-.020		-.116**	-.109*		-.116**	-.106*		-.055	-.050		-.095*	-.086*
A Exp		.067	.060		.145***	.139**		.236***	.228***		.119**	.115**		.172***	.164***
Bloco 3															
E Des			.109**			.099*			.134**			.064			.123**
R ² Ajust	-.001	.068	.078	.032	.146	.154	.021	.153	.169	.013	.177	.179	.022	.187	.200
R ²	.006	.083	.095	.039	.160	.169	.028	.166	.183	.020	.190	.194	.029	.200	.215
R ² Muda	.006	.077***	.011**	.039***	.121***	.009*	.028**	.139***	.017**	.020*	.171***	.004	.029**	.172***	.014**
F	.903	5.567	5.745	5.633	11.657	11.203	3.929	12.203	12.337	2.785	14.361	13.227	4.094	15.309	14.993
p	.462	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.026	.000	.000	.003	.000	.000

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Legenda: a) Variável *dummy* (1=sim/2=não), C 1^a – curso 1^a opção, Extro – extroversão; Amab – amabilidade, Cons – conscienciosidade, A Exp – abertura à Experiência, E Des – nível de escolaridade desejada, R² Ajust - R² ajustado, R² Muda - R² mudança.

1.4. Discussão

Uma análise global aos resultados da adaptabilidade revelou-nos que os valores obtidos foram de grandeza equivalente a outros estudos. Por exemplo, tal como observado noutras investigações quer com estudos com populações idênticas – estudantes do ensino superior em transição para o mundo trabalho (Palma, 2013), estudantes do ensino superior com e sem experiência de trabalho (Bento, 2013) – quer com estudos com populações distintas – estudo com jovens e adultos (e.g., Bernardo, 2013; Martins, 2013; Simplício, 2014), os valores médios mais elevados registaram-se nas dimensões do controlo e da confiança. Estes resultados sugerem que os participantes do nosso estudo apresentam meios favoráveis da adaptabilidade. Destacam-se, ainda, os índices relacionados com a decisão quanto ao futuro vocacional e a tomada de decisão acerca da carreira de modo consciente, bem como o facto dos participantes do estudo revelarem-se capazes de lidar com as tarefas inerentes à construção das suas próprias carreiras.

No que se refere à personalidade, uma análise global aos resultados obtidos revelou-nos que os participantes obtiveram resultados superiores nas dimensões da amabilidade e da conscienciosidade. Estes resultados vão de encontro a outras investigações, como a de Zacher (2014) que estudou uma grande amostra de trabalhadores australianos. Numa investigação com 254 alunos de uma Universidade Eslovaca, Marcela (2014) obteve pontuações mais elevadas nas dimensões extroversão, conscienciosidade e amabilidade.

Outras investigações como a de Cai et al. (2015) com estudantes universitários chineses demonstraram que indivíduos com níveis altos de personalidade proactiva e autoestima têm níveis mais altos de adaptabilidade de carreira através da realização de mais atividades de exploração de carreira. Os resultados desta investigação mostram que tanto a autoestima, como a adaptabilidade de carreira são preditores da adaptabilidade de carreira e que esta relação é mediada pela exploração de carreira.

Uma análise detalhada às associações entre a adaptabilidade e as outras variáveis estudadas revelou-nos uma relação transversal da conscienciosidade e da extroversão com todas as dimensões da adaptabilidade. Estas evidências conferem suporte empírico aos resultados obtidos neste estudo, que também revelou, ser a conscienciosidade a dimensão que mais se correlacionou positivamente com as dimensões da adaptabilidade. Estes resultados vão de encontro com a investigação realizada por Barrick e Mount (1991), que demonstraram que a conscienciosidade era a dimensão com maior relação com o desempenho profissional, o que implica uma tendência para uma melhor adaptação

profissional. Esta relação é explicada, pois sujeitos conscienciosos têm um elevado autocontrole, são preocupados, orientados para os objetivos, responsáveis, persistentes e revelam capacidades de planeamento e organização.

Relativamente à extroversão, do ponto de vista do traço, sujeitos extrovertidos, apresentam-se mais disponíveis para estabelecer novos contatos e entrar em relação com os outros, sugerindo que apresentam maior facilidade em implementar os seus projetos de carreira.

Para além destas duas associações, é de mencionar a associação inversa entre o neuroticismo e todas as dimensões da adaptabilidade de carreira, com exceção da preocupação, o que está de acordo com os resultados das investigações realizadas por Rottinghaus, Day e Borgen (2005) com estudantes universitários de uma instituição norte-americana, ou do estudo realizado por Teixeira et al. (2012), com uma amostra de participantes brasileiros, diplomados ou a concluírem o ensino superior. Teixeira et al. (2012) referem que a estabilidade emocional é uma condição essencial para que os sujeitos possuam capacidades de adaptação adequadas e eficientes. Como tal, sendo o neuroticismo uma característica em que domina a instabilidade emocional, a mesma não contribui de modo positivo para a adaptabilidade.

Ao nível específico da curiosidade e da adaptabilidade global, saliente-se a relação entre esta dimensões e o traço de abertura à experiência.

Considerando o significado teórico deste traço, nomeadamente a vontade de experimentar mudanças e situações novas, e o sentido psicológico da componente da curiosidade, bem como da própria adaptabilidade, parece-nos que estas associações se revestem de elevada coerência de conteúdo, entre a dimensão mais disposicional e a comportamental. Sujeitos abertos à experiência caracterizam-se por terem uma imaginação ativa, estarem atentos a estímulos internos, preferirem a variedade e por serem intelectualmente curiosos pelo mundo e viverem as emoções intensamente.

Em relação à adaptabilidade, a diferença estatisticamente significativa no controlo a favor dos homens surge em sentido inverso ao observado em investigações anteriores (e.g., Coetzee & Harry, 2015) que demonstraram que as mulheres obtêm pontuações superiores na adaptabilidade do que os homens. Estes resultados são frequentemente explicados tendo em consideração os padrões de desenvolvimento e as aspirações que são exigidas às mulheres.

Considerando que outros estudos em Portugal, no domínio da Psicologia, referem resultados e motivos idênticos, os resultados que obtivemos parecem advir das

características da amostra, reforçadas pelas pontuações mais elevadas de alguns participantes do sexo masculino os quais se encontram em número significativamente inferior às mulheres. Acrescente-se ainda que mais de metade dos participantes do sexo masculino, da nossa amostra, frequentam o curso de Enfermagem. Este curso pela sua natureza profissionalizante e pelo estereótipo social que lhe está associado, predominantemente relacionado com a figura feminina, tem subjacente ao processo de escolha por este curso, eventualmente de modo mais relevante para os homens, uma maior consciência das implicações da tomada de decisão. Tanto mais que as recentes investigações sobre a relação entre o género e a adaptabilidade de carreira são inconclusivas e limitadas. O'Connell, McNeely, e Hall (2008), encontraram relações significativas entre a adaptabilidade de carreira e o sexo, por outro lado Hirchi (2009), Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi e Rossier (2013) não encontraram relações significativas entre género e adaptabilidade de carreira.

Em relação à distinção dos valores da conscienciosidade em função do género verificou-se, no presente estudo, que as mulheres obtiveram pontuações mais altas que os homens. Estes estão em conformidade com outros estudos, como o de Feingold (1994) e o de Costa, Terracciano e McCrae (2001) que obtiveram resultados semelhantes, com as mulheres a pontuarem mais alto na dimensão conscienciosidade.

Na dimensão neuroticismo, no presente estudo, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre mulheres e homens. Estes dados sugerem um domínio amplo de afeto negativo por parte das mulheres, que inclui a predisposição para a ansiedade, raiva, depressão, vergonha e outras emoções angustiantes. As diferenças de género nas características relacionadas com o neuroticismo têm sido consistentemente relatadas, com as mulheres a apresentarem valores mais altos do que os homens (Lynn & Martin, 1997). As mulheres apresentam uma maior tendência para experimentarem de uma forma mais intensa as emoções, positivas e negativas. Vivem de uma forma mais intensa, existe um maior registo mnésico das experiências. Feingold (1994) demonstrou que as mulheres têm níveis mais altos de ansiedade e provou que em países como o Canadá, China, Finlândia, Alemanha, Polónia e Rússia, tendiam a obter uma pontuação maior do que os homens nas escalas relacionadas com o neuroticismo, a amabilidade e a conscienciosidade. Por outro lado, de acordo com os resultados desta investigação, os homens obtiveram resultados mais altos na extroversão. Outro estudo, de maior dimensão, realizado em 36 populações de distintas culturas e baseado nas respostas de autorrelato ao inventário revisto *NEO Personality Inventory* (NEO-PI-R), demonstrou

que as mulheres na maioria dos países obtiveram pontuações mais elevadas em vários traços relacionados com neuroticismo, amabilidade, disposição e abertura para sentimentos, enquanto os homens obtiveram valores mais elevados em escalas de assertividade e abertura a ideias (Costa, Terracciano & McCrae, 2001; McCrae, 2002).

Os resultados das equações de regressão hierárquica permitiram-nos constatar que, na nossa amostra, os traços da personalidade tiveram um efeito preditor da adaptabilidade mais relevante que os fatores sociodemográficos considerados, bem como que o nível de habilitação aspirado pelos participantes. Apesar das diferenças na intensidade ou nas variáveis envolvidas, a personalidade foi sempre o fator com maior influência na adaptabilidade de carreira. Uma leitura mais detalhada revelou-nos que a conscienciosidade apresenta o maior poder preditivo em todas as dimensões da adaptabilidade, com exceção da curiosidade, em que influência é exercida pela abertura à experiência.

Em relação à preocupação as dimensões que emergiram como preditores com significado estatístico significativo com a introdução de todos os blocos, e, de acordo com uma ordem crescente, foram a conscienciosidade e a extroversão. Para o controlo, nas variáveis sociodemográficas, o contributo da frequência no curso de primeira escolha revelou, ter um efeito positivo e significativo nesta variável. Neste domínio, as pesquisas têm revelado que os alunos que se encontram a frequentar um curso de primeira escolha revelam, na generalidade uma melhor adaptação ao Ensino Superior, quando comparados com os que não frequentam o curso de primeira opção (Nunes, 2012; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005). Noutro estudo com uma amostra de 156 estudantes, em que 83.9% frequentava o curso de primeira opção, Freitas, Raposo e Almeida (2007) apuraram que os alunos que frequentavam o curso de primeira escolha apresentavam pontuações mais elevadas de adaptação ao Ensino Superior. Com a introdução de todos os blocos, foram a conscienciosidade, a extroversão, a abertura a experiência e o neuroticismo em associação negativa, as dimensões que revelaram, por ordem crescente, poder preditivo estatisticamente significativo do controlo.

Relativamente à curiosidade, no bloco 1, foi a idade o único fator que demonstrou ter poder explicativo estatisticamente significativo desta variável. Com a introdução de todos os blocos, foram as dimensões da personalidade, por ordem crescente, a abertura à experiência, a conscienciosidade, a extroversão e o neuroticismo em sentido negativo, os fatores que revelaram poder preditivo estatisticamente significativo da curiosidade. Emergiram também como fatores explicativos desta dimensão, o nível de escolaridade

desejado e a idade. Estes resultados indicam que os indivíduos mais curiosos são os que desejam alcançar um nível de escolaridade superior e também os mais velhos.

Para a confiança, com a introdução do primeiro bloco, a idade foi a única variável que revelou poder explicativo estatisticamente significativo. Após estarem todos os blocos introduzidos, foram as dimensões da personalidade, e, de acordo com uma sequência crescente, a abertura à experiência, a conscienciosidade, a extroversão e o neuroticismo em associação negativa, as dimensões que demonstraram poder preditivo estatisticamente significativo. Surgem, também, o nível de escolaridade pretendido e a idade como fatores com poder explicativo estatisticamente significativo. Estes resultados sugerem que indivíduos com maior abertura a novas experiências e desafios, mais conscienciosos, extrovertidos e mais velhos são mais confiantes, bem como aqueles que desejam atingir um nível acadêmico mais elevado.

Finalmente, em relação à medida global de adaptabilidade, os resultados revelaram que com a introdução do bloco 1, foram a idade e o facto do curso ter sido ou não a primeira escolha, os fatores que revelaram poder explicativo estatisticamente significativo desta variável. Com a introdução do bloco 2 e do bloco 3, verificou-se que foram as dimensões da personalidade e, de acordo com, uma sequência crescente, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a extroversão e o neuroticismo em sentido negativo, os fatores que revelaram poder preditivo estatisticamente significativo. Emergiram também o nível de escolaridade desejado e a idade como fatores com poder preditivo estatisticamente significativo. Estes resultados indicam que indivíduos mais conscienciosos, abertos a novas experiências, extrovertidos e menos que apresentam menos emoções negativas, revelam melhor adaptabilidade que os restantes. Revela, também, que os indivíduos mais velhos e que aspiram mais alto em termos de realização académica demonstram maior adaptabilidade que os restantes.

Estes resultados realçam a importância da personalidade na compreensão da adaptabilidade e contribuem para a literatura acerca da relação positiva entre estes dois constructos. Resumindo, os resultados suportam a noção de que a adaptabilidade de carreira do indivíduo é afetada por uma interação complexa de fatores ambientais e individuais.

Por fim, embora os conceitos de adaptação, adaptabilidade e adaptatividade sejam diferentes constructos, eles estão relacionados. O modelo de construção de carreira coloca a adaptatividade como o traço que modela e desenvolve a utilização de recursos de adaptabilidade de carreira (Savickas & Porfeli, 2012). De acordo com a investigação de

Hirschi, Herrmann & Keller (2015) as quatro dimensões da adaptabilidade têm um vasto impacto nas diversas manifestações da adaptação.

Referências Bibliográficas

- Bártolo-Ribeiro, R., & Aguiar R. (2008). Avaliação rápida da personalidade: estudo preliminar da versão portuguesa reduzida de 10 itens do big five inventory. *Actas da XIII Conf. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis.
- Bento, P. (2013). *Adaptabilidade de carreira, empregabilidade percebida e autoeficácia na transição para o trabalho: estudo comparativo entre estudantes universitários com e sem experiência de trabalho*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faculdade de ciências Sociais e Humanas: Faro.
- Bernardo, A. (2013). *Carreira, adaptabilidade e personalidade: Um estudo exploratório numa amostra de jovens e adultos trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Cai, Z., Yanjun, G., Hongyan, L., Wei, S., Kun, G., Liu, Y., Qinglin, L., Han, X., Jiang, P., Fang, Z., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86-94.
- Coetzee, M., & Harry, N. (2015). Gender and hardiness as predictors of career adaptability: an exploratory study among Black call centre agents. *South African Journal of Psychology*, 45 (1), 81-92.
- Costa Jr, P., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26, 295-311.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale–Portugal form: psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729.
- Duffy, R. D., & Blustein, D. L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 429-440.

- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429–456.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543–564.
- Freitas, H. C. D. N. M., Raposo, N. D. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (41-1), p-179.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.
- Herr, E., Cramer, S., & Niles, S. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches* (6th ed.). Boston: Pearson - Allyn and Bacon.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145–155.
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182.
- Hirschi, A., Herrmann A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R, Inventário de Personalidade Neo Revisto. Manual Profissional* (1.^a ed.). Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Lynn, R., & Martin, T. (1997). Gender Differences in Extraversion, Neuroticism, and Psychoticism in 37 Nations. *The Journal of Social Psychology*, 137 (3), 369-373
- Maggiore, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437-449.
- Martins, J. (2013). *Adaptabilidade e identidade numa perspetiva construtivista: Um estudo exploratório com Jovens e Adultos Trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

- Marcela, V. (2014). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 247-264.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R. (2002). NEO-PI-R data from 36 cultures: Further intercultural comparisons. In R. R. McCrae, & J. Allik (Eds.) *The five-factor model of personality across cultures* (pp. 105–125). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nunes, I. (2012) *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermeira*. (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, España).
- O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(3), 248-259.
- Palma, A. (2013). *Empregabilidade percebida e auto-eficácia na transição para o trabalho: o papel da adaptabilidade de carreira – estudo com finalistas do ensino superior*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faculdade de ciências Sociais e Humanas: Faro.
- Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17, 425-435.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown, & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21.
- Simplício, R. (2014). Adaptabilidade, empenhamento e motivação: estudo exploratório com uma amostra de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., de Oliveira Magalhães, M., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale—Brazilian form: psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Van Vianen, A. E., Klehe, U. C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career adapt-abilities scale—Netherlands form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 716-724.
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 329-338.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 188-198.
- Zikic, J., & Klehe, U. C. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-409.

Artigo 2

**Relação entre Interesses Vocacionais e Dimensões da Personalidade em Estudantes
Universitários da Área da Saúde**

2.1. Introdução

A compreensão dos fatores implícitos na escolha de uma determinada profissão, bem como a necessidade de selecionar os indivíduos mais competentes para determinadas tarefas, motivou, desde o início do século passado, a atenção de diversos profissionais e investigadores para os conceitos que melhor pudessem descrever, caraterologicamente, as potencialidades do indivíduo e suscitou o desenvolvimento de instrumentos para a respetiva avaliação. Através do desenvolvimento de técnicas de análise de dados e da construção de escalas, tornou-se possível o desenvolvimento de vários instrumentos de avaliação psicológica (Campbell & Borgen, 1999).

Em termos históricos e no que diz respeito à avaliação psicológica no domínio da intervenção de carreira, 1907 é considerado um marco, o assinalar do nascimento da Psicologia Vocacional quando, nos Estados Unidos da América (EUA), Frank Parsons criou o primeiro Centro de Orientação Profissional, o *Vocational Bureau of Boston*. Mais tarde, em 1909, o mesmo autor publica a sua obra *Choosing a Vocation*, onde enfatizou o papel dos interesses na escolha da profissão.

A escolha de uma profissão envolve um conjunto de questões, como a descoberta de campos de interesse, a procura de uma profissão satisfatória, a diversidade do mercado de trabalho em constante transformação e a análise da relação entres estes aspetos e as características do sujeito. Esta escolha faz parte do processo de desenvolvimento, em que as características individuais e o contexto social assumem um papel fundamental na tomada de decisão. É, ainda, o resultado das interações e experiências do indivíduo com o meio, sendo, por isso, uma expressão da personalidade (Holland, Frietsche & Powell, 1994). Para Super (1990), a escolha profissional é um processo que decorre ao longo de toda a vida e não se encontra resumido a um único momento.

A investigação tem demonstrado que os traços de personalidade podem afetar uma variedade de resultados educacionais e profissionais. Por exemplo, diversos estudos relacionam os interesses ocupacionais com as escolhas e as aspirações laborais (e.g., Lent, Paixão, Silva & Leitão, 2010), outros referem a importância da personalidade vocacional no bem-estar subjetivo (e.g., Cotter & Fouad, 2010) e também a relação entre a personalidade, os interesses vocacionais e as atividades de exploração de carreira (e.g. Fan, Cheung, Leong & Cheung, 2012).

A escolha do curso é um importante resultado educacional que determina em grande parte a futura atividade económica dos indivíduos e o ambiente de trabalho (Armstrong & Anthony, 2009).

Ao longo do último século, os interesses foram amplamente estudados no âmbito da Psicologia da Carreira, integrando, de modo diverso, distintos modelos teóricos (e.g., Holland, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994; Savickas et al., 2009). A assunção por parte dos autores quanto à relevância do conceito na interpretação da carreira, não tem, todavia, correspondente em termos de definição. Apesar das evidências recolhidas na vasta investigação realizada sobre os interesses, não existe um consenso que permita uma definição conceptual comum dos interesses (Nunes, Okino, Noce & Jardim-Maran, 2008).

A importância dos interesses, enquanto elemento decisivo nas escolhas de carreira, proporcionou um grande desenvolvimento na sua avaliação, o que levou à construção, validação e aferição de muitos instrumentos de medida, ao longo das últimas décadas (Sartori, Noronha & Nunes, 2009).

Várias teorias procuram explicar o papel dos interesses na escolha vocacional. Pela relevância teórica e empírica que têm demonstrado, é de destacar a teoria sociocognitiva da carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994) e o modelo RIASEC (Holland, 1997).

O modelo proposto por Lent, Brown e Hackett (1994), para além de explorar a associação entre as escolhas profissionais e as variáveis psicológicas e contextuais, explica a construção dos próprios interesses vocacionais. De acordo com os autores, alguns fatores pessoais como a personalidade, o género, a raça e o contexto social e educacional, promovem experiências de aprendizagem diferenciadas, que se transformam em padrões de crenças pessoais, tais como expectativas de autoeficácia e expectativas de resultados. O envolvimento em determinadas atividades e a avaliação dos resultados, possibilitam ao sujeito reavaliar as suas crenças e interesses. Estas crenças contribuem para a formação de interesses, que têm um papel fundamental na escolha da profissão. Este modelo possui um carácter dinâmico e de retroalimentação entre os diferentes constructos psicológicos (Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent, 2005).

A teoria tipológica de Holland especifica uma relação teórica entre a personalidade e o meio ambiente e fornece o exemplo mais utilizado de uma teoria traço-fator aplicada à escolha de carreira (Holland, 1997). O autor refere que as escolhas e preferências vocacionais são transformadas em interesses profissionais através da interação entre as características e estímulos ambientais e os aspetos motivacionais do sujeito (Holland, 1997).

Holland (1999) afirma que se um indivíduo encontrar um ambiente compatível com as suas necessidades, é provável que se sinta satisfeito, produtivo e persista nesse ambiente. Essa satisfação advém da possibilidade do indivíduo expressar a sua personalidade num ambiente que o suporta e que tem outras pessoas com os traços de personalidade iguais ou similares. O comportamento é determinado pela interação entre a personalidade e o ambiente. Os indivíduos procuram ambientes que possibilitem colocar em prática as suas capacidades, manifestar as suas atitudes e valores e assumirem os estatutos e papéis que consideram compatíveis com as características da sua personalidade (Holland, 1997).

Para o autor, os interesses podem ser descritos em seis tipos: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (RIASEC), associados a características gerais da personalidade. Os tipos RIASEC são o resultado da interação entre os diferentes aspetos pessoais e culturais que influenciam a escolha e preferência por algumas atividades em detrimento de outras. Posteriormente as atividades escolhidas poderão transformar-se em interesses (Holland, 1997).

Desta forma, de acordo com Holland, a escolha profissional é o resultado da interação entre fatores hereditários e influências ambientais (família, nível socioeconómico e cultural). No momento da escolha profissional, todas as características pessoais e influências ambientais condicionam a análise e avaliação do sujeito, e a sua preferência por alguns tipos de ambiente adequados às suas características pessoais (Holland, 1997). É o interesse do sujeito em desenvolver determinadas atividades ocupacionais que expressa a sua personalidade. Por esta razão, os interesses podem ser vistos como forma de expressão da personalidade em termos ocupacionais (Holland, 1997).

Na teoria de Holland, os conceitos fundamentais são a congruência, a consistência, a diferenciação e a identidade, a partir dos quais é analisada a correspondência ou não entre os tipos de personalidade e a sua relação com respetivos os ambientes (Holland, Fritzsche & Powell, 1994).

A congruência relaciona-se com o nível de ajustamento entre a personalidade, os interesses do sujeito e o tipo de ambiente de trabalho, possibilitando prever aspetos como a satisfação e a estabilidade profissional (Barros, 2010). Refere-se ao grau de relação entre o tipo de personalidade e o ambiente. Quanto maior a relação, maior a probabilidade do sujeito se sentir confortável com as tarefas desempenhadas e no ambiente de trabalho (Holland, 1997). Inúmeras investigações revelaram que a congruência está relacionada

com o êxito acadêmico e com características como a persistência, traduzindo-se na satisfação e estabilidade laboral (Zunker, 2006).

A consistência refere-se ao significado da distância entre os tipos. Ou seja, tipos adjacentes no hexágono apresentam maior consistência, pois dizem respeito a atividades semelhantes. Por outro lado, os tipos opostos no hexágono apresentam menor consistência pois referem-se a interesses, valores e aptidões distintos (Holland, 1997).

A diferenciação refere-se ao grau de precisão da personalidade dos sujeitos ou dos ambientes, sendo que uns são claramente definidos, apresentando um maior nível de diferenciação. Deste modo, um sujeito pode ter um tipo dominante e possuir poucas características de outros tipos. Por outro lado, um sujeito que apresente características dos vários tipos de personalidade terá uma definição fraca e uma personalidade indiferenciada, o que poderá levar a dificuldades em realizar escolhas vocacionais (Holland, 1997).

A identidade diz respeito à consistência e diferenciação de um tipo de personalidade ou ambiente, determinando em que medida o sujeito possui uma imagem nítida e estável dos seus objetivos, interesses e aptidões. Sujeitos com um bom sentido de identidade, encontram-se melhor preparados para encontrar um ambiente congruente com as suas características pessoais (Holland, 1997).

A personalidade, por outro lado, possui uma base disposicional crítica que determina como a pessoa interage ou está motivada, uma vez que tenha escolhido um ambiente que deverá ser consistente com os seus interesses (Savickas, 1999).

Savickas (1999) argumentou que os interesses podem ser entendidos como componentes da personalidade, reconhecendo, que este pressuposto não é consensual entre os autores da área. O autor sugere que os interesses são menos estáveis e mais difíceis de prever que os traços de personalidade, pois dependem das oportunidades e de determinadas condições ambientais.

Na avaliação de personalidade, um modelo recebeu atenção internacional, o modelo dos cinco fatores (McCrae & Costa, 1996). Este modelo afirma que a personalidade pode ser descrita em cinco fatores: o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência, a amabilidade e conscienciosidade (Costa & McCrae, 2000).

O neuroticismo relaciona-se com a adaptação e a instabilidade emocional e refere-se à tendência geral para experimentar emoções negativas, como a ansiedade, a insegurança, o medo, a tristeza, a vergonha e a culpa. Indivíduos com valores altos no neuroticismo são ansiosos, têm tendência para estados depressivos, mudanças bruscas de

humor, necessidades emocionais excessivas e mecanismos de *coping* desajustados. Por outro lado, indivíduo com valores baixos nesta dimensão são emocionalmente estáveis, tranquilos, seguros, apresentam uma constância de humor e capacidade de encarar de forma apropriada situações de stresse.

A extroversão relaciona-se com as capacidades de socialização dos indivíduos e revela a qualidade e intensidade das relações interpessoais, bem como o nível de motivação para as ocupações que exijam empreendimento e iniciativa. Valores altos nesta dimensão revelam sujeitos enérgicos, otimistas, alegres e afetuosos e no seu oposto, valores baixos, revelam a tendência para preferirem ambientes calmos e isolados e para serem mais calmos, reservados, sóbrios e distantes.

A abertura à experiência diz respeito a características como a curiosidade intelectual, a procura de novas experiências, a criatividade, a imaginação ativa e a sensibilidade estética. Sujeitos com valores altos nesta dimensão, possuem vivências muito ricas, pois procuram novas ideias e valores pouco tradicionais e preferem a variedade à rotina. Pontuações baixas neste domínio revelam sujeitos mais convencionais, conservadores, com interesses mais limitados e que se sentem confortáveis em ambientes familiares.

A amabilidade, como a extroversão, relaciona-se com as relações e comportamentos interpessoais. Valores altos nesta dimensão revelam sujeitos orientados para os outros, apresentando características como a cordialidade, a simpatia e a sensibilidade. No polo oposto estão os sujeitos egocêntricos, vingativos, desconfiados e que dão mais valor à competição do que à cooperação.

Por último, a conscienciosidade relaciona-se com o grau de organização, persistência, disciplina, responsabilidade e autocontrolo. Sujeitos com valores altos nesta dimensão mostram força de vontade, determinação e confiança e os seus comportamentos são orientados para um objetivo. Valores menores revelam sujeitos menos obstinados, mais preguiçosos, despreocupados e negligentes.

A relação entre interesses profissionais e personalidade tem sido alvo de diversos estudos, sendo reconhecida a necessidade, da criação de modelos integrados que, permitam compreender mais amplamente o processo de adaptação do indivíduo ao seu ambiente e da capacidade de realizar escolhas vocacionais (Armstrong & Rounds, 2008; Lubinski, 2000).

Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2005), referem alguns estudos que demonstram que, no âmbito da performance e desempenho profissional, as dimensões

que parecem ter maior impacto no sujeito são a conscienciosidade, enquanto que os extrovertidos promovem o trabalho em equipa e os que apresentam índices altos de neuroticismo são propensos a experienciar situações de stress. Lubinski (2000) sugeriu a designação constelação de traços para relatar estas relações entre domínios de diferenças individuais, argumentando que compreender as relações e interações entre traços é fundamental para prever o ajustamento do sujeito ao seu ambiente. Numa meta-análise de 12 estudos independentes sobre as relações entre os interesses RIASEC e as dimensões da personalidade *Big Five*, levadas a cabo por Larson, Rottinghaus e Borgen (2002), os resultados revelaram que das trinta correlações entre os interesses e os domínios da personalidade, cinco surgiram como significativas, para ambos os géneros (Larson, Rottinghaus & Borgen, 2002).

Apesar do número elevado de estudos que se dedicaram a analisar a relação entre os interesses e a personalidade, persiste o interesse no estudo acerca destas dimensões e sua relação com diferentes constructos. Nomeadamente, Hirschi (2008), na sua investigação com uma amostra de adolescentes suíços do 8.º ano ao 11.º ano, descobriu relações positivas entre os traços da personalidade e os interesses, como também relações negativas igualmente significativas. A extroversão relacionou-se de forma negativa com os interesses realistas e investigadores. O autor refere que os três traços de carácter intelectual e com menor afetividade, a abertura à experiência, a amabilidade e a conscienciosidade, tornam-se cada vez mais relacionados com as variáveis vocacionais, enquanto que o neuroticismo e a extroversão continuam a indicar uma disposição positiva da personalidade.

Por sua vez, Burns, Morris, Rousseau e Taylor (2013) obtiveram resultados que sugerem que a indecisão de carreira é multifacetada e que tanto a personalidade como os interesses vocacionais apresentam uma maior relação com a indecisão carreira do que o que foi sugerido por investigações anteriores. Os autores demonstraram também que tanto a personalidade como os interesses vocacionais se relacionam de forma diferente com as dimensões subjacentes à indecisão vocacional e que muitas destas relações descritas no passado, se devem possivelmente a uma ou duas destas dimensões: a difusão de identidade ou tentativas de escolha.

Na investigação com estudantes de várias áreas de formação de duas universidades de Hong Kong e uma dos Estados Unidos, realizada por Fan, Cheung, Leong e Cheung (2012), concluíram que as contribuições diretas da personalidade para a predição dos comportamentos de exploração de carreira foram mais fortes do que as dos

interesses profissionais em ambas as amostras culturais. Os autores referem que tendo em vista o papel mediador de cada uma das dimensões, embora os traços da personalidade sejam antecedentes decisivos dos comportamentos de exploração, os interesses vocacionais têm também influência na sua predição. Ou seja, as preferências de carreira são também fatores importantes nesta sucessão causal.

Considerando que os interesses são definidos como respostas de gosto, atração e sensibilidade a certos estímulos e atividades relacionadas com o trabalho (Savickas, 1995); a personalidade pode ser entendida como forma típica de sentimento, de pensar e de agir em circunstâncias da vida (Costa, McCrae & Holland, 1984; McCrae & Costa, 1997); e que as características da personalidade e os interesses exercem no momento das escolhas escolares e profissionais um importante papel, neste estudo pretendemos analisar as associações entre interesses e personalidade em estudantes do ensino superior da área de saúde.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 560 indivíduos, 486 (86.8%) mulheres e 74 (13.2%) homens, de idades entre os 17 e os 42 anos, dos cursos⁴ de Enfermagem (n=273; 48.8%), Ciências Médicas Laboratoriais⁵ (n=59; 10.5%), Terapia da Fala (n=42; 7.5%), Imagem Médica e Radioterapia⁶ (n=56; 10%), Fisioterapia e Ortoprotesia (n=35; 6.3%), Dietética e Nutrição (n=32; 5.7%), Cardiopneumologia (n=28; 5%), Farmácia (n=24, 4.3%), entre outros. Os participantes estão repartidos pelos diferentes anos de formação: 156 (27.9%) do 1.º ano, 140 (do 2.º ano, 145 do 3.º ano e 119 do 4.º ano. Do total dos estudantes, 400 (71.4%) estão no curso de primeira escolha.

2.2 Instrumentos

Os interesses foram avaliados através do Inventário de Interesses Vocacionais (Ferreira & Hood, 1995) na sua versão reduzida (Vieira & Ferreira, 2006), composta por

⁴ No decurso do período de análise dos resultados ocorreram alterações das designações e constituição dos cursos, tendo-se optado por as considerar na apresentação dos resultados.

⁵ Os alunos dos cursos de Análises Clínicas e Anatomia Patológica Citológica e Tanatológica foram agrupados num único conjunto com a denominação de Ciências Biomédicas Laboratoriais (CBL), a qual corresponde à atual designação do curso que os agrega.

⁶ Os alunos dos cursos de **Radiologia, Radioterapia e Medicina Nuclear foram agrupados num único conjunto com a denominação de Imagem Médica e Radioterapia (IMR)**, a qual corresponde à atual designação do curso **que os agrega**.

60 itens distribuídos equitativamente por cada uma das escalas: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C).

Os diferentes itens descrevem uma lista de atividades profissionais, e é solicitado ao sujeito que determine os seus sentimentos em relação a cada uma, mesmo que não esteja familiarizado com algumas, deve assinalar as que gosta, as que lhe são indiferentes e as que não gosta, procurando perspetivar qual seria o seu interesse/desinteresse se experimentasse essa atividade.

Os itens que integram a escala dos interesses realistas referem-se a atividades objetivas e sistemáticas de natureza essencialmente individualista (e.g., “Inspeccionar o funcionamento de máquinas.”). A escala que avalia os interesses investigadores descreve atividades de carácter académico, que exigem tarefas intelectuais que requerem respostas pensadas com valor científico (e.g., “Fazer experiências num laboratório de física.”). Na escala que avalia os interesses artísticos são apresentadas atividades relacionadas com a criatividade, de natureza musical e artística (e.g., “Fazer uma escultura.”). Na escala que avalia os interesses sociais, são indicadas atividades relacionadas com o apoio e assistência ao outro, que implicam uma componente interpessoal (e.g., “Ensinar adultos a ler e a escrever.”). Nos itens que compõem a escala que avaliam os interesses empreendedores, são descritas tarefas relacionadas com a liderança e capacidade de persuasão que exigem uma maior aptidão verbal (e.g., “Dirigir o departamento de seleção de pessoal de uma empresa.”). Por último, nos itens que constituem a escala que avalia os interesses convencionais são descritas atividades sistemáticas e rotineiras, de manipulação de dados que solicitam aptidões matemáticas e de utilização de tecnologias de comunicação e informação (e.g., “Escrever cartas comerciais.”) (Holland, J., Fritzsche, B. & Powell, 1994).

Em relação ao índice de consistência interna (alfa de *Cronbach*), a versão reduzida que utilizámos apresenta valores bastante satisfatórios em todas as escalas: realista .89; investigador .87; artístico .87; social .86; empreendedor .89; convencional .87 e no total da escala .91. No presente estudo os valores de consistência interna foram igualmente elevados: realista .91; investigador .81; artístico .89; social .75; empreendedor .84; convencional .89 e; para a escala .92.

Para avaliação da personalidade utilizou-se o BFI-10-PT (Ribeiro-Aguiar & Aguiar, 2008), constituído por dez itens, dois por dimensão (um na afirmativa e outro na negativa), cujas características e propriedades psicométricas foram apresentadas no Artigo 1.

Para além dos instrumentos mencionados, para efeitos de caracterização da amostra, foi construído especificamente para o presente estudo um “Questionário de Dados Biográficos”, que permitiu a recolha de dados pessoais dos participantes (idade, género, curso e ano) e da trajetória escolar (nível de escolaridade desejado, se o curso frequentado corresponde à primeira opção e os motivos que suportam a escolha do curso).

2.3 Procedimento

Foi solicitada a autorização aos estabelecimentos de ensino superior a recolha de dados junto dos seus alunos dos cursos da área de saúde. Os dados foram recolhidos *online* através da aplicação *Google Drive*. As instituições que autorizaram o estudo, divulgaram o *link* do respetivo questionário. Os participantes foram informados do objetivo do estudo, dos procedimentos necessários à sua participação e assinalaram o consentimento informado.

Apesar da configuração lápis e papel e a configuração *online* sejam diferentes a nível de aparência e no tipo de envolvimento dos participantes, existem provas de pesquisas com dados obtidos através destes dois métodos de que os mesmos tendem a ser semelhantes (Birnbau, 2004; Gosling, Vazire, Srivastava & John, 2004).

3. Resultados

Na Tabela 2.1 apresentamos os valores médios, desvios-padrão, mínimo e máximo, bem como os índices de correlação entre as variáveis psicológicas em estudo (interesses vocacionais e personalidade). Os resultados obtidos nesta amostra estão de acordo com o esperado, quer pela fundamentação teórica, quer pelas evidências empíricas de outros estudos. Os participantes apresentaram valores médios mais elevados no interesse social (M=21.98; DP=4.30) e valores médios mais baixos nos interesses realista (M=15.14; DP=5.31) e convencional (M=14.77; DP=4.81). Estes resultados sugerem uma menor atratividade para as atividades de caráter convencional e maior atratividade para as atividades de caráter social, com uma distribuição semelhante à observada em outras populações (e.g., Holland, 1997; Burns, Morris, Rousseau & Taylor, 2013). Relativamente à distribuição dos resultados, estes atingem os extremos (superior e inferior) da variabilidade teórica, em todas as variáveis.

Nas dimensões da personalidade, os estudantes obtiveram valores médios mais elevados na amabilidade (M=7.56; DP=1.53), seguida da abertura à experiência (M=7.29; DP=1.72) e da conscienciosidade (M=7.26; DP=1.55). Por outro lado, registaram valores

mais baixos na extroversão (M=6.05; DP=1.00) e no neuroticismo (M=6.01; DP=1.95). Em relação à distribuição dos resultados, verificou-se que atingiram os extremos (inferior e superior) da variabilidade teórica, em todas as dimensões.

Tabela 2.1

Médias, Desvios- Padrão e Coeficientes de correlação dos resultados no Inventário de Interesses Vocacionais e na Personalidade.

Var	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. R	-										
2. I	.30**	-									
3. A	.41**	.23**	-								
4. S	.14**	.22**	.44**	-							
5. E	.35**	.09*	.19**	.32**	-						
6. C	.43**	.05	.26**	.22**	.62**	-					
7. Ex	.01	-.07	-.11**	.13**	.10*	-.03	-				
8. Am	.04	.01	.05	.15**	-.01	.02	.23**	-			
9. Cs	-.03	.06	-.12**	.09*	-.01	-.05	.12**	.15**	-		
10. N	-.17**	-.10*	.00	.01	-.05	-.04	-.18**	-.19**	-.08	-	
11. AE	.19**	.13**	.42**	.18**	.05	.07	.09*	.17**	-.03	-.07	-
M	15.14	21.27	18.29	21.98	16.70	14.77	6.05	7.56	7.26	6.01	7.29
DP	5.31	4.85	5.82	4.30	4.69	4.81	1.00	1.53	1.55	1.95	1.72
Min.	10	10	10	10	10	10	2	2	2	2	2
Max.	30	30	30	30	30	30	10	10	10	10	10

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

Legenda: R – Realista; I – Investigador; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional; Ex – Extroversão; Am – Amabilidade; Cs – Conscienciosidade; N – Neuroticismo; AE – Abertura à experiência.

As relações observadas entre interesses e personalidade possuem justificação teórica e vão de acordo ao observado noutros estudos (e.g., Duffy, Borges, & Hartung, 2009; Sullivan & Hansen, 2004) Na amostra recolhida, os interesses realistas apresentaram coeficientes de correlação estatisticamente significativos, ao nível de $p < .01$, respetivamente em sentido positivo e negativo, com a abertura à experiência ($r = .19$) e com o neuroticismo ($r = -.17$). Os interesses investigadores surgiram associados de forma positiva, no mesmo nível de significância, com a abertura à experiência ($r = .13$), e de forma negativa com o neuroticismo ($r = .10$), ao nível de $p < .05$. Relativamente aos interesses artísticos, estes apresentaram uma associação, ao nível de $p < .01$, positiva com a abertura à experiência ($r = .42$) e negativa com a conscienciosidade ($r = -.12$) e com a extroversão ($r = -.11$). Os interesses sociais surgiram associados positivamente, ao nível de $p < .01$, com a abertura à experiência ($r = .18$), com a amabilidade ($r = .15$) e com a extroversão ($r = .13$) e ao nível de $p < .05$ com a conscienciosidade ($r = .09$). Os interesses empreendedores parecem estar relacionados, com baixa intensidade, ao nível de $p < .05$ com a extroversão ($r = .10$).

A análise das correlações entre as variáveis da mesma dimensão psicológica revelou, ao nível dos interesses, associações estatisticamente significativas em todas as relações e em sentido positivo, com valores de r a oscilarem entre .09 e .62, respetivamente, na relação entre interesses investigadores e empreendedores e na relação entre interesses empreendedores e convencionais.

Ao nível da personalidade, encontrámos relações estatisticamente significativas na maior parte das relações, a variarem entre $r=.09$ e $r=.23$. Acrescente-se, ainda, que as relações observadas foram em sentido positivo, com exceção das associações com a dimensão do neuroticismo.

No que se refere à variância dos resultados na amostra de estudantes de enfermagem, considerando o facto do curso ter sido escolhido como a primeira opção ou não (Tabela 2.2), os resultados sugeriram uma diferença estatisticamente significativa nos interesses realistas ($t=-2.064$, $p=.042$), nos interesses empreendedores ($t=-2.599$, $p=.011$) e nos interesses convencionais ($t=-2.326$, $p=.023$) a favor dos participantes que escolheram o curso de Enfermagem como segunda opção. Para além dos valores mencionados, observou-se uma diferença marginal na conscienciosidade ($t=1.940$, $p=.056$).

Na amostra de estudantes dos restantes cursos e relativamente à análise de variância dos resultados, considerando o curso em que estão inscritos (Tabela 2.3), através do teste de *Kruskal-Wallis*, os resultados sugeriram uma diferença estatisticamente significativa nos interesses investigadores ($F=8.943$; $p=.000$), nos interesses sociais ($F=2.760$; $p=.006$) e na dimensão conscienciosidade ($p=.013$). Estas diferenças são, mais uma vez, coerentes com os pressupostos teóricos do modelo RIASEC.

A análise da comparação múltipla das médias, através da aplicação do teste Post-Hoc (Teste de Tukey), confirmou a presença de diversas diferenças estatisticamente significativas, entre diferentes cursos.

Tabela 2.2

Médias e Desvios-Padrão dos resultados nos interesses vocacionais (padronizados) e na personalidade, em função da opção pelo curso pelos alunos de Enfermagem.

Dimensões	1ª Escolha (n=221)		Não 1ª Escolha (n=52)		t	p
	M	DP	M	DP		
Realista	-.060	.995	.255	.991	-2.064	.042
Investigador	-.050	.993	.213	1.012	-1.690	.095
Artístico	-.057	.991	.241	1.011	-1.916	.059
Social	-.012	1.027	.053	.884	-.461	.646
Empreendedor	-.070	1.014	.296	.888	-2.599	.011
Convencional	-.072	.969	.308	1.081	-2.326	.023
Extroversão	6.29	1.925	6.12	2.184	.515	.608
Amabilidade	7.84	1.331	7.65	1.781	.715	.477
Conscienciosidade	7.43	1.541	6.92	1.747	1.940	.056
Neuroticismo	5.98	1.929	5.50	1.863	1.651	.103
Abertura à Experiência	7.40	1.639	7.54	1.650	-.534	.595

Tabela 2.3

Médias e Desvios-Padrão dos resultados e Fs nos interesses vocacionais (padronizados) e na personalidade em função do curso.

Variáveis/Cursos	CBL (n=59)	CDP (n=28)	DN (n=32)	FAR (n=24)	FISIO (n=25)	IMR (n=56)	TF (n=42)	F	p
	M (DP)								
Realista	-33.5 (9.97)	-6.15 (8.90)	3.7 (11.65)	11.35 (11.41)	-44.1 (9.06)	1.55 (9.15)	.005 (10.57)	.387	.887
Investigador	22.3 (7.80)	26.75 (8.75)	-12.7 (9.22)	22.75 (10.01)	-12.35 (10.80)	-12.4 (8.96)	-28.6 (10.29)	8.943	.000
Artístico	-7 (9.71)	-1.05 (8.42)	7 (9.01)	-14.7 (10.68)	-2.75 (11.25)	5.95 (10.72)	7.25 (9.96)	.934	.471
Social	-16.9 (8.73)	14 (10.44)	9.25 (7.70)	-5.7 (10.48)	8.65 (9.42)	-9.15 (11.96)	17.65 (8.50)	3.186	.005
Empreendedor	-5.1 (9.60)	5.65 (10.55)	2.5 (8.42)	2.75 (11.30)	5.45 (11.44)	-.25 (9.74)	-3 (10.47)	.257	.956
Convencional	-5.65 (9.53)	5.1 (10.32)	10.05 (10.64)	5.7 (8.98)	-4.8 (11.31)	-4.3 (9.27)	2.15 (10.89)	.557	.764
Extroversão	5.68 (2.012)	5.71 (1.301)	5.31 (2.191)	6.67 (2.426)	5.44 (2.022)	6.18 (2.037)	6.14 (2.102)	1.684	.125
Amabilidade	7.22 (1.509)	7.86 (1.649)	6.94 (1.501)	7.38 (1.439)	7.60 (1.658)	7.05 (1.656)	7.62 (1.497)	1.730	.114
Conscienciosidade	7.02 (1.503)	7.89 (1.286)	6.81 (1.822)	7.46 (1.250)	7.48 (1.759)	6.79 (1.398)	7.21 (1.457)	2.760	.013
Neuroticismo	6.15 (1.928)	5.14 (1.758)	6.41 (2.077)	6.58 (2.394)	5.96 (2.071)	6.27 (1.794)	6.40 (1.875)	1.791	.101
Abertura à Experiência	7.12 (1.772)	6.86 (1.779)	7.41 (1.847)	6.96 (1.706)	6.76 (2.185)	7.50 (1.829)	7.12 (1.468)	.899	.496
Perfil DHOC ^{a)}	IRE	ISR	CSA	ISE	SRI	IRS	ISR		
Perfil Estudo	IRE	ISE	SIE	IRC	SEA	ARE	SAC		

Legenda: a) DHOC - perfil definido por Gottfredson e Holland (1996), CBL - Ciências Biomédicas Laboratoriais, CDP - Cardiopneumologia, DN - Dietética e Nutrição, FAR - Farmácia, FISIO - Fisioterapia, IMR - Imagem Médica e Radioterapia, TF - Terapia da Fala.

Na escala investigador encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, a favor dos cursos:

- de Ciências Médicas Laboratoriais quando comparado com os cursos de Terapia da Fala (Dif. M.=1.018; $p=000$), Imagem Médica e Radioterapia (Dif. M.=.694; $p=.001$) Dietética e Nutrição (Dif. média =.70; $p=011$) e de Fisioterapia (Dif. M. =.693; $p=.030$);

- de Cardiopneumologia quando comparado com os cursos de Terapia da Fala (Dif. M.=1.107; $p=.000$), Imagem Médica e Radioterapia (Dif. M.=.783; $p=.005$), Dietética e Nutrição (Dif. M.=.789; $p=.018$) e de Fisioterapia (Dif. M.=.782; $p=.036$);

- de Farmácia quando comparado com os cursos de Terapia da Fala (Dif. M.=1.027; $p=.000$), e de Imagem Médica e Radioterapia (Dif. M. =.702; $p=.032$).

Na escala social, registaram-se diferenças estatisticamente significativas, a favor dos cursos de Terapia da Fala, quando comparado com o curso de Ciências Médicas Laboratoriais (Dif. M.=.691; $p=.010$).

Relativamente às dimensões da personalidade, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na conscienciosidade, nos cursos de: Ciências Médicas Laboratoriais quando comparado com o curso de Cardiopneumologia (Dif. M. =-.876; $p=.011$) a favor do segundo e quando comparado com o curso de Imagem Médica e Radioterapia (Dif. M.=1.107; $p=.344$) a favor do primeiro; Dietética e Nutrição quando comparado com o curso de Fisioterapia e o de Ortoprotesia (Dif. M.=-.787; $p=.031$) a favor do segundo e; no curso de Fisioterapia e o de Ortoprotesia quando comparado com o curso de Imagem Médica e Radioterapia (Dif. M.=.814; $p=.012$).

Os alunos que escolheram o curso de enfermagem como primeira opção apresentaram um perfil constituído pelo código SIA, enquanto que os restantes revelaram um perfil com o código CER. O perfil de interesses apresentado pelos primeiros é coerente com as características associadas com o referencial profissional de enfermagem e as duas primeiras letras do código coincidiram com o perfil definido por Gottfredson e Holland (1996) para a atividade de enfermagem (SIE).

Sendo um dos objetivos da presente investigação pesquisar, identificar e descrever, os perfis de interesses dos alunos universitários de cursos na área da Saúde, a representação dos interesses dos alunos segundo o modelo RIASEC apontou para perfis distintos. Apesar da variância de resultados descrita não sugerir diferenças estatisticamente significativas em todos os pares escala-grupo, os valores superiores

obtidos em cada grupo (curso) sugerem diferenças de perfil de interesses distintos para cada curso.⁷

Da análise das diferenças nos interesses vocacionais, podemos afirmar que os resultados sugerem perfis distintos entre os alunos dos cursos da área de saúde, em que a representação dos seus interesses vocacionais, segundo o modelo RIASEC, aponta para perfis com os seguintes códigos, para os alunos que frequentam o curso de: Cardiopneumologia, o perfil encontrado é constituído por valores superiores, numa ordem decrescente, nas escalas Investigador, Social e Empreendedor – ISE; Dietética e Nutrição apresentam um perfil constituído por valores superiores e por ordem decrescente nas escalas Convencional, Social e Artístico – CSA; de Farmácia, o perfil encontrado apresenta valores mais altos e numa ordem decrescente nas escalas Investigador, Realista e Convencional – IRC; de Fisioterapia, apresentam um perfil composto por resultados mais altos, em ordem decrescente nas escalas Social, Empreendedor e Artístico – SEA; de Imagem Médica e Radioterapia, os alunos apresentam um perfil com valores superiores e de acordo com uma ordem decrescente, nas escalas Artístico, Realista e Empreendedor e; por último de Terapia da Fala, apresentam um perfil de interesses constituído por valores mais altos e por ordem decrescente nas escalas Social, Artístico e Convencional – SAC.

Na Tabela 2.4, o que está assinalado como 1º, 2º ou 3º motivo corresponde ao motivo escolhido como influente na escolha do curso, apresentado em 1º lugar e assim sucessivamente. Tratando-se da ordem da escolha do curso frequentado, designou-se 1ª, 2ª e 3ª escolha. Quanto ao curso frequentado, corresponde ou não à 1ª opção. Assim, os alunos que frequentam um curso que corresponde à sua primeira opção assinalaram que o interesse pelo curso (n=494) como a razão que mais influenciou a sua a escolha. Em segundo lugar, estes participantes indicaram a empregabilidade (n=216) e em terceiro lugar a pressão familiar (n=187) e a influência de pares (n=186) como as razões que ainda influenciaram as suas escolhas. Relativamente aos participantes que não se encontram a frequentar o curso de primeira opção, o primeiro motivo especificado foi, apesar disso também o interesse pelo curso (n=170). Em segundo, assinalaram a empregabilidade (n=102) e em terceiro indicaram, também, a pressão familiar (n=94).

⁷ Para a análise da variância dos interesses e da personalidade em função do curso, optou-se por considerar a globalidade, ou seja, os que escolheram com primeira opção e os que não, tendo em consideração o número reduzido de participantes.

Tabela 2.4 – Frequências absolutas dos motivos indicados por ordem de preferência para a escolha.

Motivos/Ordem da escolha Frequência curso 1ª opção (não)	1º Motivo		2º Motivo		3º Motivo	
	1ª	Não 1ª	1ª	Não 1ª	1ª	Não 1ª
	Opção	Opção	Opção	Opção	Opção	Opção
Interesse pelo curso	494	170	38	54	31	20
Pressão familiar	20	23	41	23	187	94
Empregabilidade	93	63	216	102	106	33
Condicionamentos económicos	51	50	112	55	114	33
Proximidade geográfica	90	56	110	55	152	52
Influência de pares	17	21	54	30	186	85
Prestígio do curso	83	38	186	78	120	57
Estatuto Social	36	27	156	70	142	56

4. Discussão

Após terem sido abordadas as questões metodológicas fundamentais no ponto anterior, neste ponto pretende-se efetuar uma síntese e análise crítica dos resultados apresentados.

Nesta investigação, a amostra foi constituída na sua maioria por mulheres (n=486) e poucos homens (n=74), o que não nos permitiu extrair conclusões fundamentadas através da análise de diferenças dos interesses entre sexos. Todavia, é de realçar que a maior procura por cursos na área da saúde por parte de sujeitos do sexo feminino, é um fenómeno comum e que vai de encontro aos papéis sociais atribuídos ao género.

Os valores observados ao nível das associações da mesma dimensão psicológica foram de encontro com os pressupostos teóricos ao nível das características psicológicas inerentes a cada um dos interesses, bem como a cada um dos traços da personalidade.

Já em relação à análise inter-dimensão pode-se afirmar que, os interesses vocacionais revelaram associações, moderadas ou fracas, mas consistentes com o que caracteriza cada tipo e cada traço de personalidade. Globalmente as associações que encontrámos estão também de acordo com o observado noutros estudos, nomeadamente o de Cotter e Fouad (2010). Apesar da intensidade das relações ser tendencialmente mais fraca no nosso estudo, a conscienciosidade surge positivamente associada com os interesses e na nossa amostra observou-se uma associação negativa entre este traço e o interesse artístico.

Por outro lado, Cotter e Fouad (2010) não encontraram nenhuma associação estatisticamente significativa entre o neuroticismo e os interesses, e a nossa amostra sugeriu uma associação inversa, apesar de fraca, deste traço com os interesses realista e investigador. Estas associações pareceram-nos coerentes com os descritores de traço e de tipo de personalidade. Por exemplo, enquanto que a conscienciosidade apela para a

organização, a persistência, a disciplina, o interesse artístico relaciona-se com a preferência por atividades que permitam a exploração da sua criatividade e emoções, em detrimento de atividades sistematizadas e rotineiras.

Quanto à relação observada entre o traço do neuroticismo e os interesses de tipo realista e investigador, a associação inversa é coerente com o que caracteriza cada uma destas dimensões psicológicas. Sendo o neuroticismo associado à tendência para experimentar emoções negativas, como a ansiedade, a insegurança, o medo, que são “incompatíveis” com o que caracteriza o interesse por atividades objetivas e sistemáticas ou que exigem tarefas intelectuais que requerem a análise de dados e a resolução de problemas.

A falta de associação estatisticamente significativa com a escala de interesses convencionais, bem como os resultados de baixa intensidade nos interesses empreendedores, poderá estar relacionada com os domínios científicos que caracterizam os cursos de saúde em que os alunos estão matriculados.

As diferenças nos interesses entre homens e mulheres têm sido estudadas, revelando que diferem em termos dos interesses em algumas áreas, designadamente, as mulheres manifestam mais interesses artísticos e sociais e os homens manifestam mais interesses realistas e intelectuais (Hansen, 2005).

Relativamente aos perfis de interesses vocacionais obtidos nesta investigação, e, para os estudantes de enfermagem em função do facto do curso ter sido escolhido como primeira opção, ou não, as diferenças observadas, sugeriram perfis de interesses distintos. O perfil de interesses dos estudantes que escolheram o curso de enfermagem como primeira opção – código SIA, revelou-se mais consistente com o referencial profissional de enfermagem que o código dos restantes alunos (CER). Estes últimos apresentaram um interesse por atividades em que o exercício do poder e liderança são características centrais, bem como, por atividades repetitivas e sistematizadas que apelem, inclusive, à força física e à coordenação motora. A diferença observada na conscienciosidade poderá estar associada ao facto de que os alunos que desejam seguir enfermagem, são pessoas que se preocupam com os outros e com o seu bem-estar. Para além do mencionado, refira-se que o código obtido no grupo de alunos que escolheram enfermagem como primeira opção apresentou maior semelhança com o código sugerido por Gottfredson e Holland (1996), SIE.

Nos restantes cursos, o perfil dos alunos que frequentam o curso de Ciências Médicas Laboratoriais apresentou resultados superiores e em ordem decrescente, nas

escalas Investigador, Realista e Empreendedor – IRE – semelhante ao código definido por Gottfredson e Holland (1996). Este perfil está de acordo com o referencial de formação do referido curso e é consistente com o perfil profissional associado ao mesmo. Uma vez que os cursos nesta área científica de investigação clínico-laboratorial apelam, principalmente ao exercício de atividades sistematizadas e objetivas, onde prevalece a aplicação do pensamento prático e realista. Estes futuros profissionais podem também desenvolver a sua atividade nas áreas do ensino ou da gestão, o que vai de encontro aos interesses Realistas e Empreendedores.

O perfil dos alunos que frequentam o curso de Cardiopneumologia, apresentou resultados superiores segundo uma ordem decrescente, nas escalas Investigador, Social e Empreendedor – ISE – semelhante nas duas primeiras escalas, mas diferente na última escala quando comparado com o sugerido por Gottfredson e Holland (1996), ISR. O perfil obtido nesta investigação apresenta justificação nas áreas de atuação destes profissionais. Considerando o perfil profissional do curso, as suas áreas de intervenção e fato destes profissionais se encontrarem, geralmente, integrados numa equipa de saúde multidisciplinar, encontra-se justificação para a obtenção deste perfil. Além disso estes técnicos encontram-se habilitados para intervir nas áreas de prevenção e promoção da saúde, na gestão e no ensino, o que fundamenta a obtenção de valores altos na escala Empreendedor.

Relativamente ao curso de Dietética e Nutrição, o perfil dos alunos inscritos nesta área de formação, apresentou resultados superiores nas escalas Convencional, Social e Artístico – CSA, com valores relativamente próximos entre as duas últimas. Este aspeto é compreensível no âmbito da teoria de Holland, uma vez que a escala artística vem como adjacente à escala social. O perfil encontrado apresenta pouca diferenciação e é significativamente diferente ao sugerido por Gottfredson e Holland (1996), SIE. Os valores elevados obtidos na escala Convencional poderão estar eventualmente relacionados com o tipo de tarefas rotineiras e standardizadas que caracterizam algumas das atividades exercidas por estes profissionais. Nesta área de formação, é pretendido que os futuros profissionais sejam capazes de realizar atividades como a avaliação do estado nutricional de uma comunidade e a elaboração programas de intervenção promotores de hábitos alimentares saudáveis. Considerando o referencial de formação destes profissionais, a par do perfil profissional desta área, que apelam ao desenvolvimento de competências de natureza social e que estão relacionados com o sentido de cooperação,

generosidade e de empatia, os resultados obtidos foram de encontro com a caracterização de Holland para este grupo de interesses.

No curso de Farmácia, o perfil destes alunos, apresentou resultados superiores nas escalas Investigador, Realista e Convencional – IRC. O perfil obtido foi diferente nas duas últimas escalas ao sugerido por Gottfredson e Holland (1996), ISE e a distância significativa entre a primeira escala e as restantes, é explicada pelo facto das atividades desta área de formação, apelarem essencialmente, ao pensamento abstrato e se encontrarem associadas ao interesse por atividades analíticas e inventivas em detrimento de decisões concretas. Considerando que os perfis profissionais dos cursos desta área estão relacionados com tarefas de produção e distribuição de medicamentos e outros produtos de saúde, onde a componente laboratorial e experimental é muito relevante, é justificada a presença de valores altos na escala Investigador.

O perfil dos alunos que frequentam o curso de Fisioterapia apresenta resultados superiores e por ordem decrescente nos interesses Sociais, Empreendedores e Artísticos – SEA. O perfil obtido é diferente nas duas últimas escalas ao sugerido por Gottfredson e Holland (1996), SRI. Tendo em consideração que o Fisioterapeuta atua na recuperação, reeducação, reabilitação e prevenção de incapacidades e que a sua intervenção centra-se na análise e avaliação do movimento e da postura, é justificada a presença de valores altos na escala Social, pois o desempenho de tarefas relacionadas com a saúde e com funcionalidade, estão associadas ao sentido de humanidade e entre-ajuda e também às capacidades de relacionamento interpessoal e ao desenvolvimento de competências como a empatia e a solidariedade,

No curso de Imagem Médica e Radioterapia, o perfil dos alunos, apresenta resultados superiores nas escalas Artístico, Realista e Empreendedor. Tendo em consideração o referencial de formação deste curso e o fato destes técnicos exercerem funções em contacto próximo com o doente e estudos no âmbito imagiologia de diagnóstico e intervenção terapêutica, os resultados obtidos nas escalas Realista e Empreendedor justificam-se na medida em que os cursos desta área apelam a uma forte aplicação e ensino de técnicas e procedimentos objetivos e sistematizados, onde predomina a utilização do pensamento prático. Por outro lado, a resolução de problemas impõe um comportamento empreendedor, associado à autonomia e à liderança.

O perfil dos alunos que frequentam o curso de Terapia da Fala apresenta resultados superiores e segundo uma ordem decrescente, nas escalas Social, Artístico e Realista – SAC. O perfil encontrado é significativamente diferente ao sugerido por Gottfredson e

Holland (1996), ISR. Esta diferença poderá estar relacionada com o referencial de formação do curso nos dois países, sendo que em Portugal o perfil profissional associado ao curso apela bastante à componente social. Assim, tendo em consideração que a área de intervenção dos terapeutas da fala está relacionada com a prevenção, a avaliação e tratamento de todas as perturbações da comunicação humana oral e escrita, onde a componente de relacionamento interpessoal e comunicação é de extrema importância, é compreensível a obtenção de valores altos na escala Social.

Em resumo, os resultados obtidos ao nível dos interesses vocacionais no nosso estudo parecem sugerir que há uma concordância entre as características psicológicas do aluno, incluindo os interesses e a personalidade com referência de curso que frequenta.

Considerando os motivos assinalados pelos estudantes como importantes e influentes na escolha do curso, os resultados sugerem que, independentemente do curso frequentado corresponder ou não à primeira opção, o interesse pelo curso é um fator primordial na escolha de um curso.

Referências Bibliográficas

- Armstrong, P. I., & Anthony, S. F. (2009). Personality facets and RIASEC interests: an integrated model. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 346–359.
- Armstrong, P. I., Allison, W., & Rounds, J. (2008). Development and initial validation of brief public domain RIASEC marker scales. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 287–299.
- Bártolo-Ribeiro, R., & Aguiar R. (2008). Avaliação rápida da personalidade: estudo preliminar da versão portuguesa reduzida de 10 itens do big five inventory. *Actas da XIII Conf. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 165-175.
- Birnbaum, M. H. (2004). Humans research and data collection. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.
- Burns, G. N., Morris, M.B., Rousseau, N. & Taylor, J. (2013). Personality, interests, and career indecision: a multidimensional perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 2090-2099.
- Campbell, D. P. & Borgen, F. H. (1999). Holland's theory and the development of interest inventories. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 86–101.
- Cotter, W. E. & Fouad, N.N. (2010). The relationship between subjective well-being and vocational personality type. *Journal of Career Assessment*, 19 (1) 51-60.

- Costa, P. & McCrae, R. (2000). *NEO PI-R Manual profissional. NEO PI-R, Inventário de Personalidade NEO revisito* (Adaptação Portuguesa por M. Lima & A. Simões). Lisboa: CEGOC-TEA.
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Holland, J. L. (1984). Personality and vocational interests in an adult sample. *Journal of Applied Psychology*, 69 (3), 390–400.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R.C., Cabral-Cardoso, R. (2005). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Fan, W., Cheung, F. M., Leong, F. T.L. & Cheung, S. F. (2012). Personality Traits, Vocational Interests, and Career Exploration: A cross-cultural comparison between American and Hong Kong Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (1), 105-119.
- Ferreira, J. A. & Hood, A.B. (1995). The development and validation of a Holland type Portuguese Vocational Interest Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 119-130.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26–34.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr., W. (2003). A very brief measure of the Big-Five Personality domains. *Journal of research in Personality*, 37, 504-528.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S. & John O. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analyses of six preconceptions about Internet questionnaires. *American Psychologist*, 59, 93-104.
- Gottfredson, G. D., Jones, E. M., & Holland, J. L. (1993). Personality and vocational interests: The relation of Holland's six interest dimensions to five robust dimensions of personality. *Journal of Counselling Psychology*, 40, 518–524.
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland Occupational Codes (DHOC)* (3^a ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hansen, J. C. (2005). Assessment of interests. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 281-304). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hirschi, A. (2008). Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values, and self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 45, 716–721.
- Holland, J. L (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^a Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L (1999). Why interest inventories are also personality inventories. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Their meaning, measurement, and use in counseling* (pp. 87–101). Palo Alto, CA: Davies-Black.

- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *Technical manual for the Self-Directed-Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Larson, L. M., Rottinghaus, P. J., & Borgen, F. H. (2002). Meta-analyses of big six interests and big five personality factors. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 217–239.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101–127). New York: Wiley.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, J. T. & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 244-251.
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: “Sinking shafts at a few critical points”. *Annual Review of Psychology, 51*, 405–444.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1996). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model. In J.S. Wiggins (Eds.). *The five-factor model of personality: theoretical perspectives*. New York: The Guilford Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist, 52*, 509–516.
- Nunes, M. F. O., Okino, E. T. K., Noce, M. A., & Jardim-Maran M. L. C. (2008). Interesses profissionais: Perspetivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica, 7* (3), 403-414.
- Sartori, F. A., Noronha, A. P. P., & Nunes, M. F. O. (2009). Comparações entre EAP e SDS: Interesses profissionais em alunos do ensino médio. *Boletim de psicologia, 59*(130), 17-29.
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interest. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests. Meaning, measurement and use in counseling* (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. & Spokane, A. R. (1999), *Vocational interests: Their meaning, measurement, and use in counseling* (pp. 87–101). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior, 75*(3), 239-250.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2ª ed., pp. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vieira, L. S., & Ferreira, J. A. (2006) Ser professor: uma mesma profissão com diferentes interesses vocacionais. Comunicação apresentada na III Conferência Desenvolvimento Vocacional: carreiras e longevidade. Braga: Universidade do Minho.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: a holistic approach* (7ª ed.). Belmont, CA: Thomson - Brooks/Cole.

Artigo 3

**O papel das Vivências Acadêmicas na Adaptabilidade de Estudantes
Universitários na Área da Saúde**

3.1 Introdução

A transição para o ensino superior corresponde a um período em que os jovens são confrontados com vários desafios que implicam o desenvolvimento de competências adaptativas a esta nova situação. A par das mudanças desenvolvimentais, a entrada para a universidade representa, na maioria dos casos, novos desafios, como a partida de casa, a separação da família e dos amigos e a adaptação às novas atividades pessoais, sociais e académicas (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005). Para grande parte dos estudantes, o ingresso no ensino superior representa a realização de um projeto de desenvolvimento pessoal e de carreira com desafios e expectativas muito elevados.

Neste contexto, o estudante universitário confronta-se com uma série de tarefas inerentes à vida académica, que irão estimular a transição da adolescência para a vida adulta. Estas tarefas iniciam-se com a adaptação ao estabelecimento de ensino e ao curso (que nem sempre corresponde à primeira escolha) e resultam de aspetos como as interações estabelecidas com os colegas e professores, o nível de ensino em que entraram, o grau de autonomia proporcionado pelos novos contextos de vida, as exigências a nível pessoal e de gestão de tempo e de dinheiro e as perspetivas futuras. Por estes motivos, esta fase de transição educativa, constitui um potenciador de crises desenvolvimentais, que tem aumentado o interesse pelo estudo da forma como os estudantes se adaptam ao Ensino Superior (Bastos, 1993; Evans, Forney, Guido, Patton & Renn, 2010; Pascarella & Terenzini, 2005). Tendo em consideração os estudos que revelam que mais de metade destes estudantes expressam dificuldades nesta mudança educativa (Brooks & Dubois, 1995; Gordan, 1995; Pascarella & Terenzini, 2005) e de outros que chegam mesmo a referir que a adaptação aos primeiros anos do Ensino Superior é determinante para o sucesso e satisfação dos estudantes, assim como para o desenvolvimento ocorrido ao longo da frequência universitária (Almeida, Soares & Ferreira, 2000, 2001; Bastos, 1993; Bastos & Gonçalves, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 1998). Os estudantes universitários, em geral e, os do primeiro ano, em particular, têm constituído uma população-chave na análise dos processos de adaptação e desenvolvimento humanos em contexto universitário.

Para muitos alunos, o ingresso no Ensino Superior constitui uma das maiores mudanças de vida, representando por essa razão um momento único para a realização de grandes objetivos antes de se assumirem obrigações na vida pessoal, social ou profissional. O desenvolvimento cognitivo, moral e social do estudante universitário

corresponde a um processo de construção e estruturação pessoal, no qual a riqueza das vivências acadêmicas desempenham um papel fundamental. Para a maioria dos estudantes é um momento em que se torna crucial conciliar motivações e interesses pessoais com as novas circunstâncias de vida. Se estas novas circunstâncias forem encaradas como desafiantes, estimulantes ou significativas irão potencializar o desenvolvimento psicossocial do adolescente ou jovem adulto. Por outro lado, se forem percebidos de forma negativa, poderão originar sentimentos e comportamentos de inadaptação ou desajustamento (Almeida et al., 1999; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003; Schlossberg, Watters & Goodman, 1995).

O crescente interesse pela investigação das questões relacionadas com o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior tem sido evidente em diversas investigações quer nacionais quer estrangeiras (e.g., Chickering & Risser, 1993; Jesus, 2002; Perry, 1970; Pinheiro, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2006).

Ingressar e frequentar o Ensino Superior proporciona ao estudante vivências e exigências muito distintas, dando origem a diferenças no nível de desenvolvimento pessoal, académico e social. De acordo com Almeida e Ferreira (1999), esta fase corresponde à altura em que se fortalece a autonomia e se constrói a identidade. A perspetiva da universidade como um lugar de construção de autonomia e identidade parte do princípio que as configurações da vida influenciam os processos de desenvolvimento humano e que uma educação formal aumentada produz os seus efeitos no desenvolvimento psicológico dos estudantes, permitindo a vivência de novas situações e contextos diferentes (Pinheiro, 2003; Jesus, 2002).

Na tentativa de alcançar uma compreensão mais objetiva acerca dos processos que envolvem a adaptação do estudante ao Ensino Superior, torna-se essencial considerar a interação complexa entre os aspetos pessoais, os institucionais e o suporte social do jovem. É importante realçar, nesta rede de apoios afetivos, a qualidade dos vínculos familiares, considerando o resultado de diversas investigações que demonstraram a existência de uma relação entre a qualidade dos laços familiares, a proximidade emocional dos pais, e a adaptação psicossocial do jovem à Universidade (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). Assim, a qualidade destas dinâmicas familiares e de outras relações interpessoais, permitem prever o ajustamento do jovem pois influenciam significativamente os esquemas de adaptação do mesmo (Seco, Pereira, Casimiro & Custódio, 2005).

Poderemos então admitir que, estudantes com níveis mais elevados de percepção da existência de suporte social, demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade, com implicações positivas na sua satisfação com a vida em geral (Seco, Pereira, Casimiro & Custódio, 2005).

Os obstáculos psicológicos e sociais que podem ter origem nas novas vivências e experiências e da convivência com novos contextos, pessoas e desafios, realçam a importância de existirem, respostas a nível Institucional, que promovam o bem-estar e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Diversos estudos têm-se debruçado sobre a análise do processo de integração dos alunos na vida académica, especificamente no que concerne ao seu desempenho académico e a situações de permanência ou de abandono da Instituição de Ensino Superior (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1993; Almeida & Ferreira, 1999; Pinheiro, 2003; Seco et al. 2006). Este novo contexto proporciona experiências, tarefas e desafios novos, sendo por isso, uma situação que intervém no desenvolvimento do sujeito, pois possibilita a reconstrução da identidade, do autoconceito e da autoestima.

A oportunidade de vivenciar experiências novas a diversos níveis (cultural, intelectual, educacional, ocupacional, social, político, religioso, sexual) irá contribuir para o desenvolvimento do estudante a vários níveis (cognitivo, afetivo e social) e para a promoção das competências pessoais, sociais e profissionais. O processo de integração no Ensino Superior é multifacetado, pois engloba aspetos pessoais e institucionais, de interação social e relacionados com o contexto. Neste processo de integração, devem-se então considerar, não só as características dos estudantes e as infraestruturas, recursos e serviços da universidade, mas também a interação estabelecida entre ambas (Dias, 2008).

Aspetos como a formação académica anterior, o investimento pessoal, social, académico e o envolvimento em atividades não curriculares, a escolha de um curso, o desempenho académico, as competências e condições de estudo, a capacidade para conciliar a vida pessoal com a académica e o ambiente universitário são alguns dos indicadores que contribuem para a compreensão da forma como os estudantes experienciam a frequência do ensino superior (Dias, 2008).

O impacto do ingresso no Ensino Superior no estudante origina transformações heterogéneas, consoante as experiências vividas durante os anos de frequência universitária. São condições fundamentais para a satisfação do estudante e para a sua persistência nas tarefas e na vida académica aspetos como, o contacto com o ambiente

universitário, a colaboração entre colegas e professores, o contacto com funcionários e outros elementos do estabelecimento de ensino (Reason, Terenzini & Domingo, 2006).

Para lidar com estas novas experiências, o jovem adulto terá que ser competente (a nível pessoal e social) de forma a ser capaz de responder de forma eficiente aos constantes desafios. Tendo em consideração os aspetos acima mencionados, consideramos, que se os recursos da adaptabilidade de carreira são definidos como os mecanismos de autorregulação utilizados pelos indivíduos na resolução de problemas complexos, desconhecidos ou indefinidos, decorrentes das tarefas de desenvolvimento vocacional, das mudanças profissionais e dos traumas de trabalho (Savickas & Porfeli, 2012), seria interessante averiguar a relação entre este constructo e as vivências académicas que também representam a forma como o indivíduo se adapta ao meio académico.

Os recursos de adaptabilidade de carreira não se encontram no centro do indivíduo mas na interseção entre o indivíduo e o meio, trata-se de um construto psicossocial (Savickas & Porfeli, 2012). A teoria de construção de carreira defende que o indivíduo constrói a sua carreira através da atribuição de significado ao seu comportamento vocacional (Savickas, 2013). Esta teoria assume que a adaptabilidade de carreira é composta por quatro dimensões que representam os recursos e estratégias gerais de adaptabilidade. Em seguida apresentamos uma descrição resumida das quatro dimensões que compõem a adaptabilidade de carreira.

A preocupação refere-se à capacidade de estar consciente e de planear um futuro vocacional. Os indivíduos com poucos recursos nesta dimensão geralmente apresentam comportamentos de indiferença face à carreira, como a apatia, o pessimismo e a falta de planeamento (Savickas, 1997, 2005, 2013);

O controlo refere-se à sensação subjetiva de orientação e decisão face a um futuro vocacional. Engloba a autodisciplina e processos como a organização, a deliberação, a conscienciosidade e a decisão no exercício de tarefas de desenvolvimento vocacional e de mudanças a nível profissional. Sujeitos com poucos recursos nesta dimensão, geralmente revelam comportamentos como a indecisão de carreira, a procrastinação, a confusão e a impulsividade (Savickas, 1997, 2005, 2013);

A curiosidade refere-se à propensão para explorar o ambiente. Na prática, a curiosidade origina um leque de conhecimentos facilitadores de escolhas ajustadas entre o indivíduo e a ambiente. Indivíduos com recursos limitados nesta dimensão geralmente

apresentam falta de realismo acerca do mundo laboral e uma imagem desajustada de si próprio (Savickas, 1997, 2005, 2013);

A confiança refere-se à tendência para se sentir capaz e eficaz na resolução de situações de carreira concretas. Na extensa literatura sobre o papel da autoestima e da autoeficácia é sempre referido o papel crucial desta dimensão na construção de carreiras. Indivíduos com recursos limitados nesta dimensão apresentam, na generalidade, dificuldades em assumir papéis e na perseverança para atingir objetivos (Savickas, 1997, 2005, 2013).

Também outros investigadores (e.g. Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009) procuraram explicar o ajustamento dos estudantes universitários através do desenvolvimento da Teoria Sociocognitiva da Carreira. De acordo com esta teoria, as características cognitivas, comportamentais, sociais e afetivas dos alunos influenciam o seu processo de desenvolvimento, ao nível, dos seus interesses académicos e de carreira, de construção e adaptação dos seus planos vocacionais e de busca resultados académicos que permitam o cumprimento dos seus objetivos.

Tendo em consideração a revisão de literatura anteriormente apresentada, consideramos importante verificar a existência de eventuais relações entre as vivências académicas e a adaptabilidade de estudantes do Ensino Superior da área de Saúde.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

Definido o objetivo da presente investigação, estudar a relação entre as vivências académicas e a adaptabilidade de estudantes do Ensino Superior da área de saúde.

Desta forma, participaram no estudo 560 indivíduos, 486 (86.8%) do género feminino e 74 (13.2%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 42 anos, distribuídos pelos diferentes anos de formação e pelos diferentes cursos da área de saúde como descrito no artigo 1. Do total da amostra, 400 (71.4%) alunos frequentam um curso que corresponde à sua primeira escolha.

3.2.2 Instrumentos

A avaliação da adaptabilidade de carreira foi realizada através da utilização da versão portuguesa da “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (CAAS, Duarte et al., 2012) que pretende avaliar a adaptabilidade de carreira dos indivíduos em quatro dimensões: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança. A descrição da escala de

adaptabilidade de carreira, bem como, das suas dimensões e propriedades psicométricas encontra-se no artigo 1.

Neste estudo, foi também utilizado o Questionário de Vivências Académicas (QVA, Almeida & Ferreira, 1997) na sua versão reduzida (QVA-R) de forma a obter informação e compreensão dos acontecimentos vivenciados pelos estudantes quando estes respondem às exigências académicas. Este questionário possibilita avaliar a adaptação dos alunos ao ensino superior (Almeida et al., 2000, 2003; Soares, Almeida, Diniz, Guisande, 2006).

O Questionário de Vivências Académicas é um instrumento de autorrelato, composto por 60 itens distribuídos por cinco dimensões: pessoal ($\alpha=.87$), interpessoal ($\alpha=.86$), carreira ($\alpha=.91$), estudo ($\alpha=.85$) e institucional ($\alpha=.72$).

Nesta investigação os valores de consistência interna para as cinco escalas que compõem o QVA-R foram os seguintes: pessoal ($\alpha=.86$), interpessoal ($\alpha=.89$), carreira ($\alpha=.90$), estudo ($\alpha=.74$) e institucional ($\alpha=.77$).

A resposta a cada item é realizada numa escala de tipo *likert*, onde o 1 corresponde a: “nada em consonância comigo”, “totalmente em desacordo” ou “nunca se verifica”; o 2 corresponde a: “pouco em consonância comigo”, “bastante em desacordo” ou “poucas vezes se verifica”; o 3 corresponde a: “algumas vezes de acordo e outras em desacordo” ou “algumas vezes verifica-se outras não”; o 4 corresponde a: “bastante em consonância comigo”, “bastante em acordo” ou “verifica-se bastantes vezes” e o 5 corresponde a: “sempre consonância comigo”, “totalmente de acordo”, “verifica-se sempre” (Almeida et al., 2003; Almeida & Ferreira, 1999; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Este questionário procura avaliar as dificuldades experienciadas pelos estudantes na transição e/ou frequência universitária (Almeida et al., 2000).

A versão reduzida do QVA é menos demorada no seu preenchimento e igualmente útil na determinação da adaptação do estudante ao meio e ao seu progresso no ensino superior (Almeida et al., 2000, 2003; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Adiciona a estes aspetos um número considerável de estudos realizados em diferentes instituições nacionais de Ensino Superior, que contribuem para a uma confirmação sistemática de índices adequados de precisão e de validade (Almeida et al., 2000; Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, 2007 Costa & Leal, 2008; Freitas, Raposo & Almeida 2007; Nunes & Almeida, 2009; Nunes & Garcia, 2010; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Tavares, 2014).

As dimensões do QVA-R são consideradas na literatura e pelos autores, como determinantes para a qualidade da adaptação académica dos estudantes universitários (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005) e são compostas pelos itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Quanto maior a pontuação em cada dimensão, mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja corresponde a uma boa adaptação ou ajustamento do aluno ao novo contexto.

Assim, a dimensão pessoal engloba 13 itens especificamente relacionados com as perceções pessoais de bem-estar psicológico e físico, de autoestima e autoconfiança, e de características ligadas ao *self* e à identidade do aluno (e.g., “Há situações em que me sinto a perder o controlo.”) (Almeida et al., 2003; Almeida & Ferreira, 1999; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

A segunda dimensão, a interpessoal, está associada ao estabelecimento de relações interpessoais e de intimidade; assim como ao envolvimento em atividades extracurriculares quer de natureza social e associativa como de carácter cooperativo discente (e.g., “Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.”) (Almeida et al., 2003; Almeida & Ferreira, 1999; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

A terceira é a dimensão carreira que tem como intenção avaliar a adaptação dos estudantes ao curso, aos projetos vocacionais e perspectivas de carreira. Esta é constituída por 13 itens e traduz a satisfação dos estudantes com a escolha do curso que elegeram, as perceções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso (e.g., “Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.”) (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

A quarta é a dimensão estudo e é composta por 13 itens associados com as competências, as rotinas e os métodos de estudo, assim como com a gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição de ensino-aprendizagem (e.g., “Faço uma gestão eficaz do meu tempo.”) (Almeida et al. 2000; Almeida & Ferreira, 1999; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

A quinta e última dimensão, designada institucional, é composta por 8 itens relacionados com o interesse do estudante pela instituição de ensino que frequenta, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, assim como o conhecimento e a perceção da

qualidade dos serviços e das estruturas existentes na instituição (e.g., “Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.”) (Almeida et al., 2000; Almeida & Ferreira, 1999; Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Para efeitos de caracterização da amostra, foi construído, especificamente para este estudo, um “Questionário de Dados Biográficos”, para permitir a recolha de dados pessoais (idade, género, curso, ano e instituição de ensino), da trajetória escolar (nível de escolaridade pretendido e se o curso em que se encontram corresponde à sua primeira escolha ou não).

3.2.3 Procedimento

Foi requerido o consentimento para aplicação dos instrumentos, assim como a divulgação da investigação perante os estudantes, às Universidades e Escolas Superiores. As instituições de ensino superior que consentiram o estudo, divulgaram o *link* do respetivo questionário. Os estudantes foram informados do objetivo do estudo, dos procedimentos necessários à sua participação e assinaram o consentimento informado.

A recolha dos dados foi realizada via *internet* através da aplicação dos questionários da *Google*. A justificação para a utilização da aplicação via *internet* deveu-se à facilidade de acesso aos participantes. Apesar do formato lápis e papel e o *online* serem distintos na sua aparência e forma de recrutamento e envolvimento dos participantes, existências evidências de que os resultados de investigações com dados obtidos através destes dois métodos tendem a ser equivalentes (Birnbaum, 2004; Gosling, Vazire, Srivastava & John, 2004).

3. Resultados

Apresentados os fundamentos teóricos e as principais questões metodológicas no capítulo precedente, nomeadamente a definição do objetivo desta investigação, a descrição da amostra e a natureza dos instrumentos, é chegada a altura de apresentarmos os resultados obtidos.

As correlações entre as dimensões das vivências académicas e as medidas da adaptabilidade (tabela 3.1) foram todas estatisticamente significativas, com níveis de significância $p < .000$, com exceção da relação entre a dimensão preocupação que foi de $p = .001$. Das cinco dimensões das vivências aquela que apresentou índices de relação mais

elevados com as diversas medidas da adaptabilidade foi a dimensão estudo seguida da dimensão carreira. Especificamente, a dimensão estudo apresentou um índice de correlação com: a confiança ($r=.48$); a adaptabilidade ($r=.45$); o controlo ($r=.37$); a curiosidade ($r=.23$) e por último com a preocupação ($r=.31$).

Relativamente às demais dimensões, pode-se ainda salientar o índice de correlação de $r=.25$ e $r=.25$ da dimensão pessoal com a confiança e a adaptabilidade respetivamente.

Estes resultados indicam que a associação de índice mais elevado para cada uma das dimensões das vivências académicas, exceto na dimensão estudo, correspondeu à relação com a medida global de adaptabilidade. Das relações observadas destacou-se a dimensão confiança com as restantes dimensões das vivências académicas.

Tabela 3.1

Correlações entre as variáveis das vivências académicas e as dimensões da adaptabilidade.

QVA-R/CAAS	Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança	Adaptabilidade
Pessoal	.14	.28	.15	.25	.25
Interpessoal	.18	.26	.19	.25	.27
Carreira	.34	.33	.27	.35	.39
Estudo	.31	.37	.32	.48	.45
Institucional	.22	.21	.17	.23	.25

Nota: Todas as correlações são estatisticamente significativas ao nível de $p<.001$

Relativamente às vivências académicas e das subescalas que integram esta dimensão, os participantes deste estudo, registaram valores médios superiores na dimensão vocacional ($M=50.91$; $DP=8.972$), seguida da dimensão interpessoal ($M=47.64$; $DP=9.228$), da dimensão estudo ($M=44.84$; $DP=6.262$), da dimensão pessoal ($M=43.16$; $DP=9.059$) e por último, os valores médios mais baixos registaram-se na dimensão institucional ($M=31.67$; $DP=5.041$). Na Tabela 3.2 são apresentadas as médias, desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo, tendo em conta o ano que frequentam. A análise descritiva dos resultados nas cinco dimensões que constituem a escala das vivências académicas revelou que os participantes em todos os anos de formação (1º, 2º, 3º ou 4º ano) obtêm pontuações superiores na dimensão carreira, respetivamente, 53.33 ($DP=7.65$), 50.91 ($DP=8.16$), 48.40 ($DP=9.77$), 50.73 ($DP=9.72$).

Tabela 3.2

Médias, desvios-padrão e análise de variância dos resultados nas vivências acadêmicas e adaptabilidade em função do ano frequentado.

Dimensões	1º Ano (n=156)		2º Ano (n=140)		3º Ano (n=143)		4º Ano (n=119)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Pessoal	43.95	8.31	44.58	8.47	41.49	8.94	42.48	10.43	3.428	.017
Interpessoal	47.85	8.10	47.30	9.38	47.10	10.08	48.42	9.42	.533	.660
Carreira	53.33	7.65	50.91	8.16	48.40	9.77	50.73	9.72	7.800	.000
Estudo	44.54	5.62	44.70	6.09	43.90	6.44	46.54	6.77	4.195	.006
Institucional	33.46	3.85	31.59	4.87	30.10	5.45	31.29	5.43	12.023	.000
Preocupação	4.06	.61	3.97	.57	4.07	.54	4.07	.52	1.024	.381
Controlo	4.16	.64	4.20	.53	4.17	.55	4.18	.58	.137	.938
Curiosidade	3.86	.63	3.92	.53	3.94	.58	3.98	.54	1.078	.358
Confiança	4.13	.68	4.20	.57	4.17	.56	4.24	.57	.892	.445
Adaptabilidade	4.05	.55	4.07	.44	4.09	.45	4.12	.45	.458	.712

A análise da comparação múltipla das médias, através da aplicação do teste *Post-Hoc* (Teste de *Tukey*), confirmou a presença de diversas diferenças estatisticamente significativas, no que se refere às dimensões das vivências acadêmicas, entre diferentes anos de formação: na dimensão pessoal, existem diferenças estatisticamente significativas, entre os estudantes do 2º e 3º ano a favor dos primeiros (Dif. M.= 3,089, $p=.041$); na dimensão carreira, encontramos diferenças estatisticamente significativas, entre os estudantes do 1º e 3º ano a favor dos alunos do 1º ano (Dif. M.= 4,928, $p=.000$); na dimensão estudo, existem diferenças estatisticamente significativas, entre os estudantes do 3º e 4º ano a favor dos do último ano (Dif. M.= 2.636, $p=.009$) e por último, na dimensão Institucional, foram observadas, diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes: do 1º e 2º ano a favor dos de 1º ano (Dif. M.= 1.869, $p=.014$); do 1º e 3º ano (Dif. M.= 3.350, $p=.000$), também a favor dos primeiros e do 1º e 4º ano, novamente a favor dos alunos do ano inicial do curso (Dif. M.= 2.161, $p=.005$).

Na Tabela 3.3 são apresentadas as médias, desvios-padrão de cada uma das dimensões das vivências acadêmicas, em função do género. Nas cinco dimensões que constituem as vivências, as médias mais elevadas, para os participantes de ambos os grupos (feminino e masculino) foram na dimensão carreira (feminino, M=50.88; DP=8.878 e masculino, M=51.10; DP=9.643) e na dimensão interpessoal (feminino, M=47.41; DP=9.188 e masculino, M=49.19; DP=9.413).

Comparando os resultados obtidos pelos participantes do sexo feminino e do sexo masculino, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão pessoal ($t=-.686$; $p=.055$) a favor dos homens.

Tabela 3.3

Média, Desvio Padrão e variância dos resultados (*t-Student*) na personalidade e na adaptabilidade em função do género.

QVA-R	Feminino (n=486)		Masculino (n=74)		t	p
	M	DP	M	DP		
Pessoal	43.06	8.899	43.85	10.113	-.686	.044
Interpessoal	47.41	9.188	49.19	9.413	-1.530	.732
Carreira	50.88	8.878	51.10	9.643	-.195	.967
Estudo	45.00	6.147	43.78	6.943	1.550	.138
Institucional	31.45	4.954	33.15	5.399	-2.695	.714

De forma a obter um modelo parcimonioso que permitisse prever a adaptabilidade de carreira em função de variáveis independentes, foi utilizada a regressão linear multivariada com método de seleção de variáveis *stepwise*.

A Tabela 3.4 sintetiza os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável motivação adaptabilidade (nas quatro dimensões e na medida global da mesma).

Como exposto na mesma tabela, para a variável preocupação, a equação de regressão utilizada explicou 15.8% (15.5% se se considerar o valor de r^2 ajustado) da variância nesta variável ($F=52.125$; $p \leq .000$), e identificou duas variáveis preditoras significativas: carreira e estudo. Especificamente, o modelo 1 revelou que a dimensão carreira explicou 11.7% da variância na preocupação ($\beta=.342$; $t=8.579$; $p \leq .000$). O modelo 2, com a entrada da variável estudo, contribuiu com 4.1% da variância na variável dependente preocupação, identificando-se como preditores a dimensão carreira ($\beta=.269$; $t=6.506$; $p \leq .000$) e a dimensão estudo ($\beta=.216$; $t=5.213$; $p \leq .000$).

Relativamente à variável controlo, o modelo de regressão utilizado explicou 19.9% (com o mesmo valor de r^2 ajustado) da variância nesta variável ($F=45.742$; $p \leq .000$). Concretamente, o modelo 1 permitiu reconhecer que a dimensão estudo explicou 13.7% da variância no controlo ($\beta=.370$; $t=9.381$; $p \leq .000$). O modelo 2, com a entrada da variável carreira, contribuiu com 4.8% da variância na variável dependente controlo, tendo sido identificados como variáveis explicativas a dimensão estudo ($\beta=.291$; $t=7.151$; $p \leq .000$) e dimensão a carreira ($\beta=.233$; $t=5.717$; $p \leq .000$). Por último o modelo 3, onde entrou a dimensão interpessoal, passou a explicar apenas 1.4% da variância nesta dimensão, sendo reconhecidos como preditores do controlo as dimensões: estudo ($\beta=.270$; $t=6.599$; $p \leq .000$); carreira ($\beta=.197$; $t=4.702$; $p \leq .000$) e interpessoal ($\beta=.127$; $t=3.095$; $p \leq .002$).

Tabela 3.4

Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptabilidade.

Variáveis		Coeficiente de Regressão			Coeficiente de Determinação				
V. Dependente	V. Independente	Beta	t	p	R ²	R ² A	R ² M	F	p
Preocupação	Carreira	.342	8.579	.000	.117	.115	.117	73.605	.000
	Carreira	.269	6.506	.000	.158	.155	.041	52.125	.000
	Estudo	.216	5.213	.000					
Controlo	Estudo	.370	9.381	.000	.137	.135	.137	88.000	.000
	Estudo	.291	7.151	.000	.185	.182	.048	62.851	.000
	Carreira	.233	5.717	.000					
	Estudo	.270	6.599	.000	.199	.199	.014	45.742	.000
Curiosidade	Carreira	.197	4.702	.000					
	Interpessoal	.127	3.095	.002					
	Estudo	.323	8.042	.000	.104	.103	.104	64.677	.000
Confiança	Estudo	.260	6.197	.000	.135	.132	.031	19.812	.000
	Carreira	.187	4.451	.000					
	Estudo	.475	12.742	.000	.226	.225	.226	162.362	.000
Adaptabilidade	Estudo	.403	10.435	.000	.267	.264	.041	31.121	.000
	Carreira	.215	5.579	.000					
	Estudo	.390	9.984	.000	.273	.269	.006	4.242	.040
	Carreira	.193	4.824	.000					
	Interpessoal	.080	2.060	.040					
	Estudo	.448	11.813	.000	.201	.199	.201	139.557	.000
Adaptabilidade	Estudo	.356	9.215	.000	.267	.264	.066	50.090	.000
	Carreira	.273	7.077	.000					
	Estudo	.340	8.724	.000	.275	.271	.008	6.107	.014
	Carreira	.246	6.170	.000					
	Interpessoal	.096	2.471	.014					

Legenda: R² A - R² ajustado, R² M - R² mudança.

Para a variável curiosidade, a equação de regressão utilizada explicou 13.5% (13.2% se se considerar o valor do R² ajustado) da variância nesta variável, e sinalizou duas variáveis explicativas significativas: estudo e carreira. De forma específica, o modelo 1 identificou que a dimensão estudo explicou 10.4% da variância na curiosidade ($\beta=.323$; $t=8.042$; $p\leq.000$). No modelo 2, entrou a dimensão carreira, contribuindo com 3.1% da variância na curiosidade, tendo sido identificados como preditores desta variável, a dimensão estudo ($\beta=.$; $t=4.451$; $p\leq.000$) e a dimensão carreira ($\beta=.187$; $t=4.451$; $p\leq.000$).

No que se refere à dimensão confiança, o modelo de regressão adotado explicou 27.3.% (26.9% se se considerar o valor do R² ajustado) da variância nesta variável ($F=4.242$; $p\leq.040$). Concretamente, o modelo 1 permitiu reconhecer que a dimensão estudo explicou 22.6% da variância na confiança ($\beta=.475$; $t=12.742$; $p\leq.000$). No modelo 2, entrou a dimensão carreira, contribuindo com 4.1% da variância na variável dependente confiança e foram identificados como dimensões predictoras da confiança, a dimensão estudo ($\beta=.403$; $t=10.435$; $p\leq.000$) e a dimensão carreira ($\beta=.215$; $t=5.579$; $p\leq.000$).

Posteriormente, no modelo 3, entrou também a dimensão interpessoal, passando a explicar apenas 0.8% da variância nesta variável, tendo sido identificados como dimensões explicativas da confiança: estudo ($\beta=.390$; $t=9.984$; $p\leq.000$); carreira ($\beta=.193$; $t=4.824$; $p\leq.000$) e interpessoal ($\beta=.080$; $t=2.060$; $p\leq.040$)

Por último, relativamente à medida global da adaptabilidade, a equação de regressão aplicada explicou 27.5% (27.1% se se considerar o valor do R^2 ajustado) da variância nesta variável ($F=6.107$; $p\leq.014$). Especificamente, o modelo 1 possibilitou identificar que a dimensão estudo explicou 20.1% da variância na adaptabilidade ($\beta=.448$; $t=11.813$; $p\leq.000$). Com a entrada do bloco 2 e da dimensão carreira, que contribuiu com 6.6% da variância na variável dependente adaptabilidade, tendo sido sinalizados como dimensões explicativas da adaptabilidade, a dimensão estudo ($\beta=.448$; $t=11.813$; $p\leq.000$) e a dimensão carreira ($\beta=.273$; $t=7.077$; $p\leq.000$). Finalmente, com a entrada do modelo 3 a da dimensão interpessoal, o mesmo passou a explicar apenas 0.8% da variância nesta variável e foram identificadas como dimensões preditoras da adaptabilidade global, o estudo ($\beta=.340$; $t=8.724$; $p\leq.000$), a carreira ($\beta=.246$; $t=6.170$; $p\leq.000$) e a interpessoal ($\beta=.096$; $t=2.471$; $p\leq.014$).

3.4 Discussão

Neste capítulo, após a apresentação dos resultados e, face ao desenho do presente estudo, procurámos descrever de forma argumentativa e fundamentada, todos os resultados expostos, confrontando-os com os objetivos deste estudo e com outras investigações recentes na área das dimensões em discussão. Os participantes desta investigação são, na sua maioria, do género feminino (86.8%), o que era previsível, face à menor procura dos cursos da área da saúde por parte do género masculino, pois as atividades relacionadas com o desempenho das funções nesta área e que implicam cuidar de outros (e.g., crianças, adultos doentes, idosos), estão mais associadas ao género feminino.

Uma análise global aos resultados obtidos na adaptabilidade revelou-nos que os valores obtidos foram de grandeza equivalente a outros estudos. Por exemplo, tal como observado noutras investigações quer com estudos com populações idênticas – estudantes do ensino superior em transição para o mundo trabalho (Palma, 2013), estudantes do ensino superior com e sem experiência de trabalho (Bento, 2013) – quer com estudos com populações distintas – estudo com jovens e adultos (e.g., Bernardo, 2013; Martins, 2013;

Simplício, 2014), os valores médios mais elevados registaram-se nas dimensões do controlo e da confiança.

Relativamente às vivências académicas e das subescalas que integram esta dimensão, os participantes deste estudo, independentemente do ano que frequentam, registaram valores médios superiores na dimensão carreira. Pelos resultados percebe-se claramente que os estudantes estão satisfeitos com a escolha do curso e com as perspetivas de carreira, o que demonstra que os elementos integrantes da carreira, estão a ser vivenciados como sendo desenvolvidos no Ensino Superior, para num futuro próximo favorecerem a adaptação e sucesso no meio profissional. Tendo em consideração que a carreira tem início aquando da entrada no meio académico e sempre que nele se realizem escolhas. Atualmente os estudantes revelam pouca confiança em conseguir arranjar facilmente trabalho ou em progredir na carreira face ao panorama social e político estabelecido. No entanto, apesar das dificuldades constatadas pela desvalorização do trabalho dos profissionais de saúde e pela precariedade dos vínculos de trabalho, este grupo de participantes, parece estar confiante no futuro da sua profissão (Soares, Almeida e Ferreira, 2010).

A dimensão interpessoal também parece ser importante para estes estudantes no contexto da sua formação académica, pois a seguir à carreira, é a dimensão onde se registaram, e, mais uma vez em todos os anos de formação, os valores médios mais elevados. Os participantes deste estudo parecem reconhecer, que esta dimensão lhes fornece suporte para o desenvolvimento das relações de interação entre os diferentes intervenientes no meio académico. Estes resultados evidenciaram também que, os estudantes estão satisfeitos com o relacionamento estabelecido com colegas, professores e funcionários das instituições de Ensino Superior, tendo revelado que consideram este relacionamento importante no apoio ao curso e na sua formação académica. Desta forma, os participantes evidenciaram que se sentem, por um lado adaptados à escolha vocacional realizada e, por outro, também salientaram que se consideram satisfeitos com as relações interpessoais que desenvolvem. Estes resultados encontraram-se em conformidade com outras investigações, onde os participantes evidenciaram que beneficiam de boas relações com os seus pares e que aparentam bem enquadrados com a escolha de carreira realizada (Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009). Relativamente aos valores médios mais baixos registados, e de acordo com uma ordem decrescente, nas dimensões pessoal, estudo e por último na institucional, reconhecemos que os estudantes podem trabalhar melhor as suas questões pessoais (perceções pessoais, bem-estar e identidade) e visto que

também revelaram insatisfação com os seus métodos e estratégias de estudo, devem otimizar as suas rotinas de estudo, pois os cursos nesta área exige muito trabalho o que implica um ritmo de constante aprendizagem.

Em relação às diferenças registadas em função do género, constatou-se que os participantes do sexo masculino obtiveram pontuações mais elevadas que os do sexo feminino em todas as dimensões das vivências, com exceção da dimensão estudo em que as mulheres pontuaram mais alto. Este facto, corrobora a perspectiva de outras investigações em que as mulheres revelam melhores competências de estudo e de trabalho, pois sabem que estas influenciam o seu rendimento e adaptação ao Ensino Superior (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Tavares et al., 2006; Soares, Almeida & Ferreira, 2010). Esta diferença parece dever-se às características da personalidade, em que o género feminino planifica o desenvolve procedimentos de organização de apontamentos e assiduidade nas aulas, que acarretam maior regularidade e métodos de trabalho mais sistemáticos, que o género masculino. Neste sentido, Machado e Almeida (2000) referem que as mulheres parecem organizar melhor o seu tempo, apontamentos e suporte bibliográfico. Os autores defendem que estes aspetos sustentam a preparação das matérias, e que as mulheres parecem mais comprometidas e refletem uma melhor adaptação ao meio escolar (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005).

Os participantes revelaram também que independentemente do ano em que se encontram, dão maior valor à dimensão carreira. A dimensão pessoal é a evidenciada pelos estudantes do 2º ano do curso, quando comparados com os do 3º ano, como facilitadora do seu ajustamento e sucesso académico. Os estudantes que estão no 1º ano valorizaram a dimensão institucional quando comparados com todos os seus colegas, independentemente do ano, como facilitadora do seu ajustamento, conforme encontrado noutros estudos, em que esta dimensão é mais valorizada no 1º ano como promotora da integração ao meio escolar (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Almeida, Soares e Ferreira, 2001) e a dimensão estudo. Os participantes que chegaram ao ano final do seu curso parecem dar maior importância à dimensão estudo, quando comparados com os do 3º ano.

Nesta investigação, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados do seu concelho de residência e os que permanecem na mesma residência (considerou-se os estudantes deslocados, quando a deslocação fosse superior a duas horas). Por outro lado, Tavares (2014) na sua investigação verificou que

os discentes que não mudam de local residência apresentam uma maior adaptação acadêmica relativamente aos discentes que mudam de local de origem. Os resultados obtidos neste estudo revelaram que os estudantes não deslocados têm níveis maiores de percepção de bem-estar, tanto psicológico como físico, melhores hábitos de estudo, maior confiança em si próprios, melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela Instituição de Ensino.

Relativamente às relações entre as duas dimensões, a adaptabilidade de carreira e as vivências académicas foi possível observar que, a dimensão preocupação está correlacionada de modo estatisticamente significativo com todas as dimensões da adaptabilidade. A dimensão interpessoal também se encontra relacionada de forma estatisticamente significativa com a adaptabilidade e na dimensão carreira as correlações encontradas são de maior grandeza. O que indica que estes dois constructos, as vivências académicas e a adaptabilidade, embora sejam independentes e tenham significados psicológicos distintos estão fortemente relacionadas. Estes resultados indicam que a associação de índice mais elevado para cada uma das dimensões das vivências académicas, exceto na dimensão estudo, corresponde à relação com a medida global de adaptabilidade. Das relações observadas entre as restantes dimensões das vivências destaca-se a relação com a dimensão confiança.

Sendo que as vivências descrevem comportamentos de adaptação ao ensino superior a adaptação à universidade consiste numa situação complexa que envolve uma grande quantidade de fatores interpessoais e contextuais, sendo de sublinhar que o seu impacto depende das características desenvolvimentais do aluno e das exigências e/ou do apoio destas às novas situações (Santos & Almeida, 2001).

Estes resultados vêm realçar a pertinência da dimensão estudo e vocacional em benefício da adaptabilidade. Seria pois, benéfico a existência de atividades que promovam a dimensão estudo através da criação de métodos e hábitos de estudo e da dimensão vocacional o que vem a salientar a importância do aconselhamento de carreira no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2, 203-215.
- Almeida, L. & Ferreira, J. (1997). *Questionário das Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências académicas. In L. S. Almeida, & A. P. Soares. *Investigação e intervenção psicológica. Psicologia*, 14 (2), 189-208.
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares; A. Osório; J.V. Capela; L. S. Almeida; R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 167-187.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.
- Bastos, A. M. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bastos, A. M., Silva, C. & Gonçalves, O.F. (1997). Margens de incerteza na intervenção psicológica com jovens e adultos: Apontamentos para uma reflexão. Em *APPORT & CPO (Org.), 1º Congresso luso-espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT, 1900-2019.
- Bento, P. (2013). *Adaptabilidade de carreira, empregabilidade percebida e autoeficácia na transição para o trabalho: estudo comparativo entre estudantes universitários com e sem experiência de trabalho*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faculdade de ciências Sociais e Humanas: Faro.
- Bernardo, A. (2013). *Carreira, adaptabilidade e personalidade: Um estudo exploratório numa amostra de jovens e adultos trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Birnbaum, M. H. (2004). Humans research and data collection. *Annual Review of Psychology*, 55, 803-832.

- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Atas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Dias, P. S. (2008). *Programa de promoção de competências pessoais e sociais – um estudo no ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R. & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725-729.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D. & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, I. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Fatores familiares e sociodemográficos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 179-188.
- Gordon, V. N. (1995). *The undecided college student: An academic and career advising challenge*. (2nd ed.). Springfield: Charles Thomas Publisher.
- Gosling, S. D., Vazire, S., Srivastava, S. & John O. (2004). Should we trust web-based studies? A comparative analyses of six preconceptions about Internet questionnaires. *American Psychologist*, 59, 93-104.
- Jesus, S. (Coord.) (2002). *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., & 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.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 133-145).

- Martins, J. (2013). *Adaptabilidade e identidade numa perspetiva construtivista: Um estudo exploratório com Jovens e Adultos Trabalhadores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Noronha A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências académicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1),143-154.
- Nunes, S. M. & Almeida, L. S. (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 21, 167-178.
- Nunes, S.M., & Garcia, A.R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195- 203.
- Palma, A. (2013). *Empregabilidade percebida e auto-eficácia na transição para o trabalho: o papel da adaptabilidade de carreira – estudo com finalistas do ensino superior*. Tese de Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faculdade de ciências Sociais e Humanas: Faro.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Reason, R., Terenzini, P. & Domingo, R. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, vol. 47, 2, 149-165.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem*.
- Saranson, I. G., Saranson, B. R., Shearing, E. N., & Pierce, A. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personality Relationships*, 4, 497-510.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. Em R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2ª ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transition*. New York, NY: Springer.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21.
- Simplício, R. (2014). Adaptabilidade, empenhamento e motivação: estudo exploratório com uma amostra de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Soares, A. P. C. (1998). Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24, 15-27.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia Educacional e Cultura*, XIV (1), 203-214.
- Tavares, D. M. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes do 1º ano*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R., & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 61-72.
- Komives, S. R., Woodard, D. B. & Associates (Eds.) (1996). *Student services: A handbook for the profession* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Artigo 4

**A Adaptabilidade de Carreira de Estudantes do Ensino Superior da Área de
Saúde: uma perspectiva longitudinal**

4.1 Introdução

O desenvolvimento económico e social das últimas décadas acarretou muitas mudanças para a vida dos jovens. A incerteza e a falta de emprego tem aumentado e os jovens adultos enfrentam dificuldades crescentes na procura por concretizar os seus objetivos, mesmo que modestos, de ter alguma segurança e algum trabalho (Furlong & Cartmel, 2007). Estes problemas têm-se revelado no constante adiamento de transições desenvolvimentais (como sair de casa e ter independência financeira) que muito provavelmente aumenta a probabilidade da oscilação entre diferentes estádios. Por exemplo, os jovens podem até encontrar um trabalho, tomar decisões acerca de uma ocupação e da sua vida e mais tarde ter que renunciar a estas escolhas, pois entretanto ficaram desempregados e têm que voltar a procurar outra ocupação (Shulman et al., 2014).

É mais provável que a fase de estabilização destes jovens, tenha lugar no final dos trinta anos (Cohen, Kasen, Chen, Hartmark, & Gordon, 2003) e, hoje em dia, arranjar um emprego estável é considerado uma transição bem-sucedida para a idade adulta (Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.), 2009). No entanto, considerando a incerteza atual e o clima de transformação nos aspetos de carreira, os jovens são, muitas vezes, obrigados a aceitar qualquer trabalho disponível (Briscoe, Hall, & DeMuth, 2006). É controverso saber se o indivíduo irá demonstrar capacidade para manter uma certa direção e foco nos seus objetivos de carreira, ou, se essa escolha e adiamento dos seus planos encontra-se repleta de arrependimento ou de sentimentos de perda (Packard & Babineau, 2009).

Tendo em consideração os aspetos relativos às mudanças sociais e económicas, é necessário procurar atingir uma maior compreensão sobre os recursos e aspetos da adaptabilidade de carreira (Shulman *et al.*, 2014). Esta evolução sugere que, a adaptabilidade de carreira, vai além da capacidade de dominar um trabalho, devendo, por isso, referir-se também à relação entre a escolha vocacional de um indivíduo e os seus interesses (Savickas, 2005; 2011) e a forma como este atribui significado à sua ocupação atual (Blustein, 2011).

A designada adaptabilidade de carreira foi conceptualizada e desenvolvida de forma a avaliar a capacidade do indivíduo para se preparar e participar em papéis relacionados com o trabalho e foi enraizada na conjetura de segurança e estabilidade no mercado de trabalho (Savickas et al., 2009). Neste panorama, Savickas (1997) propôs que a adaptabilidade de carreira devia ser entendida como a prontidão e a capacidade em dominar com sucesso as tarefas de carreira, ou seja, a capacidade de regular os

comportamentos relacionados com o percurso ocupacional do indivíduo. Os mecanismos de autorregulação são de extrema importância para a adaptabilidade de carreira, à medida que são ativados em alturas de *stress*, situações de mudança ou quando confrontados com novos desafios (Creed, Fallon, & Hood, 2009; Super & Knasel, 1981).

Estas abordagens teóricas têm articulado a visão de indivíduos que são autónomos e capazes de regular o seu comportamento vocacional, através dos quais se torna importante conhecer os processos que estão envolvidos na construção dessa eficácia vocacional. Duffy e Blustein (2005) sugeriram que aspetos como o planeamento de carreira, a autonomia em realizar decisões de carreira, o comprometimento de carreira e a identificação com uma escola ou local de trabalho devem também ser considerados, de forma a compreender melhor a adaptabilidade de carreira. Estas perceções de desenvolvimento de carreira e adaptabilidade assemelham-se à conceptualização da procura de carreira no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento (Shulman et al., 2014).

Nurmi (2004) defende que de forma a ser bem-sucedido e eficiente na orientação o futuro, os indivíduos devem considerar as diversas expectativas normativas, as tarefas desenvolvimentais e os caminhos institucionais típicos da sociedade em que vivem, para depois definirem metas e planos para a realização dos seus objetivos. Na realidade, até objetivos e aspirações adequadas e relacionadas com a idade nem sempre são alcançados, sendo necessário, o ajustamento periódico das metas e comportamentos de forma a fazer face a estes períodos de mudança (Salmela-Aro, Nurmi, Saisto & Halmesmaki, 2001). Assim, as abordagens da psicologia vocacional e da psicologia do desenvolvimento enfatizam a importância central dos processos de autorregulação na adaptabilidade de carreira (Dietrich, Parker, & Salmela-Aro, 2012). Estas abordagens realçam a importância do planeamento, da capacidade de lidar com as dificuldades ao enfrentar desafios e situações de *stress*, de estabelecer compromissos e de estar envolvido na ocupação atual (Shulman et al., 2014).

Uma das mais importantes tarefas desenvolvimentais da adolescência é a preparação do futuro vocacional (Erikson, 1972; Super, 1990). A adaptabilidade de carreira é considerada um dos constructos centrais na preparação vocacional e da carreira do jovem (Savickas, 1997). Alguns estudos longitudinais demonstraram que jovens com níveis altos de adaptabilidade de carreira têm pontuações elevadas no que concerne às crenças de exploração, confiança, planeamento, tomada de decisão de carreira e confiança e que são melhor sucedidos na gestão de transições vocacionais (Creed, Muller, & Patton,

2003; Germeijs & Verschueren, 2007; Neuenschwander & Garrett, 2008; Patton, Creed, & Muller, 2002).

A implementação do processo de Bolonha foi um indicador de profundas transformações políticas e económicas que têm ocorrido no Ocidente durante o último milénio. A reorganização Europeia influenciou a educação no Ensino Superior, não apenas na procura de maior conhecimento acerca dos percursos vocacionais e profissionais dos indivíduos mas também na tentativa de integrar ferramentas na oferta formativa que favoreçam o desenvolvimento de competências transversais (Rocha, 2012). Esta reorganização exigiu um esforço por parte dos países que integram a União Europeia para elaborarem programas inovadores que permitam o desenvolvimento de competências genéricas (além das competências técnicas) capazes de trazer à realidade o exercício de qualquer atividade profissional no mercado de trabalho europeu (Rocha, 2015).

O interesse em estabelecer uma ligação entre o desenvolvimento de carreira dos adolescentes com o desenvolvimento juvenil positivo, tem crescido nos últimos anos, dando origem a estudos acerca dos antecedentes e consequências do bem-estar e da prosperidade. Diversas investigações têm demonstrado que a adaptabilidade de carreira é um sinal da prosperidade na adolescência e que está diretamente relacionada com o desenvolvimento positivo dos jovens (Gore, Kadish, & Aseltine, 2003; Skorikov, 2007; Skorikov & Vondracek, 2007). Mais especificamente, em estudos realizados com estudantes do liceu americanos, ficou demonstrado que a orientação positiva e a preparação de carreira ajudam a prevenir problemas de comportamento, a promover o bem-estar e a diminuir o *stress* (Shorikov, 2007).

A adaptabilidade de carreira é um constructo central da psicologia vocacional (Ebberwein, Krieschok, Ulven, & Prosser, 2004; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008; Savickas, 1997). Primeiramente introduzido por Donal Super há mais de trinta anos atrás (e.g., Super & Knasel, 1981) e mergulhada na Teoria de Construção de Carreira (Savickas, 2005), que envolve uma combinação de atitudes, competências e comportamentos que os indivíduos utilizam quando se ajustam ao trabalho ou ocupação que escolheram (Savickas, 2013). Este constructo insere-se na interseção entre o indivíduo e o ambiente e reflete os recursos individuais para lidar com desafios e tarefas relacionados com a carreira.

As pesquisas têm demonstrado, de modo consistente, que a adaptabilidade de carreira prevê positivamente, desfechos favoráveis como a qualidade do emprego dos estudantes (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012) e dos indivíduos que procuram novo emprego (Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010) e o sucesso subjetivo de carreira dos trabalhadores (Zacher, 2014).

Assim, a presente investigação, teve como objetivo, explorar os diversos padrões de desenvolvimento de estudantes do Ensino Superior da área de Saúde. Pretendeu também, examinar os preditores ou fatores explicativos da adaptabilidade de carreira em estudantes do Ensino Superior da área de Saúde e a forma como a adaptabilidade se modifica ao longo do tempo. Tendo em consideração os aspetos acima referidos e de forma a atingir uma perspetiva longitudinal, a recolha de dados, foi efetuada em dois momentos, separados por um ano e seis meses.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

Participaram neste estudo 130 indivíduos, 120 (92.3%) do género feminino e 10 (7.7%) do género masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 42 anos, dos cursos⁸ de Enfermagem (n=63; 48.5%), Terapia da Fala (n=14; 10.8%), Fisioterapia e Ortoprotesia (n=14; 10.8%), Imagem Médica e Radioterapia⁹ (n=10; 7.7%), Cardiopneumologia (n=5; 3.8%), Farmácia (n=5; 3.8%) e Dietética e Nutrição (n=25; 3.8%), entre outros. Os estudantes encontraram-se distribuídos pelos diferentes anos de formação: 27 (20.8%) no 1.º ano, 33 (25.4%) no 2.º ano, 37 (28.5%) no 3.º ano, 33 (25.4%) no 4.º ano. Da amostra, 35 indivíduos não se encontravam a frequentar o curso, porque entretanto terminaram a licenciatura, encontram-se a realizar estágio curricular ou profissional, estão a procurar do primeiro trabalho ou estão desempregados.

4.2.2 Instrumentos

A avaliação da adaptabilidade de carreira realizou-se através da aplicação da versão portuguesa da “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (CAAS-*Portugal Form*,

⁸ No decurso do período de análise dos dados ocorreram alterações das designações e constituição dos cursos, tendo-se optado por as considerar na apresentação dos resultados.

⁹ Os alunos dos cursos de **Radiologia, Radioterapia e Medicina Nuclear foram agrupados num único conjunto com a denominação de Imagem Médica e Radioterapia (IMR)**, a qual corresponde à atual designação do curso **que os agrega**.

Duarte et al., 2012) que pretende avaliar a adaptabilidade de carreira dos indivíduos em quatro dimensões: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança. A versão portuguesa em termos estruturais é semelhante à encontrada nos estudos de validação de outros países (e.g., Savickas & Porfeli, 2012), sendo que na versão nacional foi adicionado um item por cada uma das dimensões (Duarte, et al., 2012). Na totalidade a escala é composta por 28 itens (α .90), repartidos por quatro dimensões, cada uma delas com 7 itens: preocupação .76; controlo .69; curiosidade .78 e ; confiança .79.

Nesta investigação os valores de consistência interna foram um pouco superiores aos valores da validação para Portugal: preocupação .77; controlo .79; curiosidade .83; confiança .85 e para a escala .92.

A resposta a cada item é realizada numa escala de tipo *likert*, de 1 a 5, onde 1 significa muito pouco e 5 significa muito. Cada resposta é dada de acordo com o que cada indivíduo considera ser capaz de realizar algo.

Cada subescala é cotada de acordo com as pontuações dos 7 respetivos itens, dando origem a um resultado entre o mínimo de 7 e o máximo de 35 pontos por dimensão. Do somatório das quatro subescalas, resulta o nível de adaptabilidade do sujeito, que pode variar entre 28 e 140.

Duarte et al. (2012) descrevem cada uma das dimensões da escala de adaptabilidade da forma que a seguir se apresenta. Na subescala que avalia a dimensão preocupação são descritas disposições pessoais relacionadas com a antecipação e o planeamento da carreira. Referem-se à capacidade de estar consciente e orientado para o futuro e de planear um percurso vocacional (e.g., "Pensar como vai ser o meu futuro."). A subescala que avalia a dimensão controlo são referidas atitudes que permitem aos indivíduos terem controlo sobre o futuro e serem responsáveis e conscientes nas tomadas de decisões acerca da sua carreira (e.g., "Assumir a responsabilidade pelos meus atos."). A crença do controlo sobre a sua própria carreira ajuda o indivíduo a ser mais decisivo quando tem que fazer escolha. Na dimensão curiosidade, os itens que integram esta subescala, refere-se a comportamentos exploratórios e de experimentação que permitem ao indivíduo situar-se no seu contexto social e no mundo do trabalho (e.g., "Ser curioso(a) sobre novas oportunidades."). Em último, na subescala confiança, são descritos sentimentos de ser capaz de lidar com as tarefas de construção da própria carreira (e.g., "Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem.").

4.2.3 Procedimento

Foi solicitado aos órgãos de gestão das instituições de Ensino Superior autorização para a aplicação dos instrumentos e recolha de dados dos seus alunos, assim como a divulgação da investigação. As instituições de ensino superior que consentiram o estudo, divulgaram o *link* do respetivo questionário. Os estudantes foram informados do objetivo do estudo, dos procedimentos necessários à sua participação e assinaram o consentimento informado.

A recolha dos dados foi realizada via *internet* através da aplicação dos questionários do *Google* e teve dois momentos de avaliação. O primeiro em Setembro de 2013 e o segundo, 1 ano e 6 meses depois, em Abril de 2015. A base para este estudo longitudinal foi a tentativa de encontrar fatores explicativos da aquisição de competências transferíveis em estudantes do Ensino Superior da área de Saúde.

4.3 Resultados

Com o intuito de avaliarmos o poder preditivo das dimensões da personalidade (avaliadas no 1º momento – T1) sobre a adaptabilidade (avaliada no 2º momento – T2), aplicou-se uma equação de regressão, onde se consideraram três conjuntos de variáveis. O primeiro, constituído por variáveis de natureza sociodemográfica, a idade e por variáveis motivacionais como se o curso que frequentavam correspondia, ou não, ao curso de sua primeira escolha e qual a escolaridade que pretendem alcançar. O segundo bloco de variáveis foi constituído pelas dimensões da personalidade e, por último, o terceiro bloco dizia respeito aos recursos de adaptabilidade T1. Aplicou-se a mesma equação de regressão a todas as componentes da adaptabilidade e à medida global da adaptabilidade em T2 (Tabela 4.1).

Tomando por referência a preocupação em T2 como variável dependente, o conjunto das variáveis explicam 29.6% da variância nesta dimensão (22.3% se considerarmos o valor ajustado). O bloco 1, variáveis sociodemográficas e motivacionais explicou, 2.3% ($F=1.989$; $p=119$) da variância nesta dimensão e não se revelou estatisticamente significativo. O bloco 2, das dimensões da personalidade, explicou 4.2% ($F=1.083$; $p=.374$) da variância nesta dimensão e também não se revelou estatisticamente significativo. Por fim, o bloco 3 contribuiu com 20.9% ($F=5.745$; $p=.000$). Pelo que acabámos de descrever, só se identificou uma variável preditora estatisticamente significativa com a entrada do terceiro bloco, a preocupação em T1 ($\beta=.235$; $p<.05$).

Em relação à dimensão controlo em T2, o conjunto das variáveis explicou 37% da variância nesta dimensão (30.5% se considerarmos o valor ajustado). Cada um dos blocos explicou respetivamente, 4.7% ($F=2.058$; $p=109$), 11% ($F=3.122$; $p=.011$), e 21.3% ($F=9.830$; $p=.000$) da variância nesta dimensão, sendo que só no primeiro bloco é que as variáveis não tiveram poder preditivo estatisticamente significativo. A análise de resultados sugere como preditores do controlo diferentes variáveis. Com a entrada do bloco 2, a variável que melhor explicou a variância no controlo, foi a amabilidade ($\beta=.186$; $p<.05$). Após a introdução do bloco 3, a amabilidade deixa de ser estatisticamente significativa como variável explicativa da variância no controlo e verificou-se que o controlo em T1 ($\beta=.343$; $p<.01$) e a preocupação em T1 em associação negativa ($\beta=-.227$; $p<.05$) surgiram como variáveis predictoras do controlo em T2.

Para a dimensão curiosidade T2, o conjunto dos blocos 1, 2 e 3 explicou 31.8% da variância nesta dimensão (ou seja, 24.7 % se considerarmos o valor ajustado). Individualmente cada bloco explicou respetivamente 2.7% ($F=1.153$; $p=.330$), 7.7 % ($F=2.063$; $p=.075$) e 21.4% ($F=9.080$; $p=.000$), sendo que apenas o terceiro bloco revelou ser estatisticamente significativo na explicação da variância na curiosidade em T2. A análise de resultados sugere como preditores do controlo diferentes variáveis. Com a entrada do bloco 2, a variável que melhor explicou a variância no controlo, foi a amabilidade ($\beta=.274$; $p<.01$). Após a introdução do bloco 3, a amabilidade ($\beta=.253$; $p<.01$) continua a ser estatisticamente significativa como variável explicativa da variância no controlo e verificou-se que a curiosidade em T1 ($\beta=.391$; $p<.001$) surge também como uma variável preditora do controlo em T2.

Tabela 4.1

Síntese da regressão hierárquica para a variável dependente Adaptabilidade.

Bloco/ Preditor	Preocupação T2			Controlo T2			Curiosidade T2			Confiança T2			Adaptabilidade T2		
	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Bloco 1															
Idade	.158	.122	.067	.132	.069	.035	.101	.071	.021	.135	.087	.064	.158	.107	.056
C 1 ^{a a)}	-.113	-.096	-.134	-.101	-.057	-.052	.024	.035	-.008	-.009	.020	-.014	-.030	-.001	-.043
Esc Des	.088	-.009	.054	.137	.144	.133	.132	.177	.155	.132	.125	.126	.160	.179	.141
Bloco 2															
Extro		.064	-.043		.110	-.011		-.003	-.109		.091	-.016		.068	-.051
Amab		.153	.076		.186*	.141		.274**	.253**		.095	.099		.212*	.168*
Cons		.061	-.064		.093	.001		.013	-.048		.143	.071		.098	-.004
Neur		.023	.044		-.152	-.074		-.005	.066		-.065	.007		-.057	.009
A Exp		.053	.005		-.056	-.143		.025	-.075		.055	-.032		.034	-.065
Bloco 3															
Preo T1			.235*			-.227*			-.145			-.267**			-.115
Cont T1			.067			.343**			.053			.002			.143
Curi T1			.169			.100			.391***			.147			.233*
Conf T1			-.158			.222			.183			.136***			.271*
R ² Ajust	.023	.026	.223	.024	.101	.305	.004	.044	.247	.012	.036	.238	.027	.076	.272
R ²	.046	.087	.296	.047	.157	.370	.027	.040	.318	.035	.096	.310	.050	.134	.341
R ² Muda	.046	.042	.209	.047	.110**	.213***	.027	.077	.214***	.035	.061	.214***	.050	.084*	.207***
F	1.989	1.083	8.531***	2.058	3.122	9.830	1.153	2.063	9.080	1.507	1.627	8.980	2.187	2.296	9.037
p	.119	.374	.000	.109	.011	.000	.330	.075	.000	.216	.158	.000	.093	.050	.000

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Legenda: a) Variável *dummy* (1=sim/2=não), C 1^a – curso 1^a opção, Esc Des – escolaridade desejada, Extro – extroversão, Amab – amabilidade, Cons – conscienciosidade, A Exp – abertura à Experiência, Preo T1 – preocupação em T1; Cont T1 – controlo em T1; Curi T1 – curiosidade em T1; Conf T1 – confiança em T1; R² Ajust - R² ajustado, R² Muda - R² mudança.

Relativamente à dimensão confiança em T2, as variáveis sociodemográficas e motivacionais, os traços da personalidade e nível de habilitações desejado, explicaram 31% da variância nesta dimensão (23.8% se considerarmos o valor ajustado). Cada um destes blocos explicam respetivamente 3.5% ($F=1.507$; $p=.216$), 6.1% ($F=1.627$; $p=.158$) e 21,4% ($F=8.980$; $p=.000$) da variância nesta dimensão. Apenas com a introdução do terceiro bloco, se registaram variáveis com poder preditivo estatisticamente significativo da confiança em T2, a confiança em T1 ($\beta=.136$; $p<.001$) e a preocupação em T1 em associação negativa ($\beta=-.267$; $p<.01$).

No que se refere à adaptabilidade T2, o conjunto dos blocos, explicou 34.1% da variância nesta dimensão (27.2% se considerarmos o valor ajustado). Individualmente cada bloco explicou respetivamente, 5% ($F=2.187$; $p=.093$), 8.4% ($F=2.296$; $p=.05$) e 20.7% ($F=9.037$; $p=.000$) da variância nesta dimensão. A análise do poder preditivo das variáveis do bloco 2 sugeriu que esta influência se deveu ao efeito da amabilidade ($\beta=.212$; $p<.05$). Com a introdução do bloco 3, a amabilidade ($\beta=.212$; $p<.05$) continua a ter poder estatisticamente significativo como variável explicativa da adaptabilidade em T2 e registaram-se também como variáveis com maior poder explicativo estatisticamente significativo, a curiosidade em T1 ($\beta=.233$; $p<.05$) e a confiança em T1 ($\beta=.271$; $p<.05$).

Da leitura integral das análises de regressão, importa realçar o contributo significativo dos recursos de adaptabilidade em T1, com valores sempre superiores aos das variáveis motivacionais e aos da personalidade. No entanto a amabilidade surge como variável com poder preditivo estatisticamente significativo do controlo em T2 e da confiança em T2 e adaptabilidade em T2.

O contributo das variáveis da adaptabilidade em T1 nas dimensões da adaptabilidade em T2 resultou, sobretudo, do contributo maior dos recursos da adaptabilidade em T1.

4.4 Discussão

Os resultados das equações de regressão hierárquica permitiram-nos constatar que, na nossa amostra, os recursos da adaptabilidade avaliados no primeiro momento (T1) tiveram um efeito preditor da adaptabilidade avaliada no segundo momento (T2) mais relevante que os fatores sociodemográficos (idade) e motivacionais considerados (nível de habilitação aspirado e o curso ter sido a primeira escolha ou não) e que as dimensões da personalidade.

Apesar das diferenças na intensidade ou nas variáveis envolvidas, os recursos de adaptabilidade T1 foram sempre os fatores com maior influência na adaptabilidade T2.

Uma leitura mais detalhada revelou-nos que dos recursos da adaptabilidade T1, além da mesma dimensão avaliada em T1, a confiança foi a dimensão que se destacou com maior poder preditivo estatisticamente significativo, da adaptabilidade T2, além da preocupação em sentido inverso. Relativamente às dimensões da personalidade, a amabilidade é a única dimensão que apresentou algum poder preditivo estatisticamente significativo da adaptabilidade T2. Das variáveis sociodemográficas e motivacionais nenhuma apresentou poder preditivo estatisticamente significativo.

A importância da preocupação T1 no aumento dos níveis dos recursos da adaptabilidade T2 (quanto menor a preocupação T2 maior é: o controlo T2, a confiança T2, a curiosidade T2 e a adaptabilidade T2), revelou que se os estudantes não estão preocupados, acreditam ter maior controlo sobre a situação e que sujeitos com níveis de preocupação mais altos no primeiro momento de avaliação tendem a apresentar níveis mais baixos de controlo no segundo momento de avaliação. A preocupação só não tem qualquer efeito sobre a curiosidade, parece induzir um efeito de cadeia nos recursos de adaptabilidade. Este é um aspeto importante para a intervenção psicológica, pois realça a importância de trabalhar os recursos da preocupação de forma a melhorar estes recursos de adaptabilidade de carreira. Relativamente à curiosidade T2, apesar do bloco 2 não ter demonstrado poder preditivo estatisticamente significativo ele identifica um preditor que é a amabilidade. Importa também referir a existência de uma diferença marginal, relativamente ao poder preditivo do grau académico desejado. O que indica que quanto maior o grau desejado maior a curiosidade que se mantêm um ano e meio depois. Com a introdução do bloco 3, passaram a ser os recursos de curiosidade T1 e confiança T1, os preditores com poder preditivo estatisticamente significativo. Mesmo com a introdução do bloco 3 a amabilidade continua a ser estatisticamente significativa

Referências Bibliográficas

- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T., & DeMuth, R. L. F. (2006). Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 30-47.

- Cohen, P., Kasen, S., Chen, H., Hartmark, C., & Gordon, K. (2003). Variations in patterns of developmental transitions in the emerging adulthood period. *Developmental Psychology*, 39, 657-669.
- Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26, 295-311.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Dietrich, J., Parker, P., & Salmela-Aro, K. (2012). Phase-adequate engagement at the post-school transition. *Developmental Psychology*, 48, 1575-1593.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale—Portugal form: psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729.
- Duffy, R. D., & Blustein, D. L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 429-440.
- Ebberwein, C. A., Krieschok, T. S., Ulven, J. C., & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 292-308.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young people and social change: New perspectives*. New York, NY: Open University Press.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Gore, S.; Kadish, S. & Aseltine R. Jr. (2003). Career Centered High School Education and Post-High School Career Adaptation. *American Journal of Community Psychology*, 32, 77-88.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.
- Koen, J., Klehe, U. C., Van Vianen, A. E., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139.
- Koen, J., Klehe, U. C. & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.

- Neuenschwander, M. P., & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41-58.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 85-124). Hoboken, NJ: Wiley.
- Packard, B. W. L., & Babineau, M. E. (2009). From drafter to engineer, doctor to nurse: an examination of career compromise as renegotiated by working-class adults over time. *Journal of Career Development*, 35(3), 207-227.
- Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers: A brief report of an Australian study. *Journal of Adolescent Research*, 17, 425-435.
- Rocha, M. (2015). Predictors of the acquisition and portability of transferable skills: a longitudinal Portuguese case study on education. *Higher Education*, 69 (4). 607-624.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J. E., Saisto, T., & Halmesmäki, E. (2001). Goal reconstruction and depressive symptoms during the transition to motherhood: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1144.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction. Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: a centennial celebration. *The Career Development Quarterly*, 57, 194-198.
- Savickas, M. L. (2011). New questions for vocational psychology: premises, paradigms, and practices. *Journal of Career Assessment*, 19, 251-258.
- Savickas, M. L. (2013). The 2012 Leona Tyler Award Address Constructing Careers—Actors, Agents, and Authors. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 648-662.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.). (2009). *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity*. Cambridge University Press.

- Shulman, S., Vasalampi, K., Barr, T., Livne, Y., Nurmi, J. E., & Pratt, M. W. (2014). Typologies and precursors of career adaptability patterns among emerging adults: A seven-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1505-1515.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70 (1), 8-24.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of adolescence*, 30 (1), 131-146.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2^a ed., pp. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9, 194-201.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 188-198.

5. Conclusão

Chegados ao final, depois de terem sido apresentados os resultados e a sua interpretação, é o momento de expor um resumo dos mesmos, tendo por referência que na presente investigação procurou-se explorar e compreender a influência dos fatores pessoais, em particular, das variáveis de natureza vocacional (interesses), da personalidade, das vivências académicas e dos fatores relacionados com a escolha de um curso ou profissão (e.g., motivos, curso de primeira opção ou não) na adaptabilidade de carreira de estudantes do Ensino Superior da área da Saúde e perceber as implicações destes fatores no processo de escolha vocacional. Para isso tomou-se como referência o conceito de adaptabilidade de carreira, nas suas quatro dimensões (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) (Savickas, 2013), com o objetivo de verificar como estes recursos de adaptação se manifestam na experiência de estudantes universitários.

Na nossa amostra, no que se refere à adaptabilidade os valores médios mais elevados registaram-se nas dimensões controlo e confiança, o que sugere que os participantes possuem meios favoráveis da adaptabilidade.

Em relação à personalidade, a literatura refere e evidencia que o tipo de personalidade se expressa também através da escolha vocacional, ou seja, que o indivíduo, quando escolhe uma profissão, procura ambientes profissionais compatíveis com as características da sua personalidade e que ambientes congruentes com estas características conduzem à satisfação e à realização no trabalho (Holland, 1997).

Neste estudo, os estudantes pontuaram mais alto na amabilidade e conscienciosidade, o que vai de encontro a resultados obtidos noutras investigações (e.g., Zacher, 2014; Marcela, 2014). Analisando de forma detalhada as associações entre a adaptabilidade e a personalidade, é possível constatar a existência de uma relação transversal da conscienciosidade e da extroversão com todos os recursos da adaptabilidade. Estes resultados vão de encontro com os pressupostos teóricos referentes ao traço conscienciosidade, que revela aspetos como a orientação para o futuro e as capacidades de planeamento, e, referentes ao traço extroversão, que revela a disponibilidade para entrar em relação com os outros, estabelecendo novos contatos e também maior facilidade em implementar os projetos de carreira. Importa também mencionar a associação inversa entre o neuroticismo e todas as dimensões da adaptabilidade de carreira, com exceção da preocupação, que mais uma vez está de acordo com os resultados de outras investigações (e.g., Rottinghaus, Day & Borgen, 2005;

Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012). Estes resultados encontram-se também, em conformidade com os referenciais teóricos do traço neuroticismo que se refere à instabilidade emocional, e que, como ficou aqui demonstrado, não contribui de forma positiva para a adaptabilidade. Salienta-se também a relação entre a curiosidade e o traço abertura à experiência, tendo em consideração o significado teórico deste traço, que remete para a vontade de experimentar situações novas, e o sentido psicológico da curiosidade, bem como o da própria adaptabilidade, parece-nos que estas associações se revestem de alta coerência de conteúdo entre a dimensão disposicional e a comportamental.

Relativamente às diferenças entre géneros, neste estudo encontrou-se uma diferença estatisticamente significativa no controlo, a favor dos homens, que surge em sentido inverso ao observado em investigações prévias (e.g., Coetzee & Harry, 2015). Pelo contrário, no traço conscienciosidade, foram as participantes do sexo feminino que pontuaram mais alto, o que vai de encontro com os resultados de outros estudos (e.g., Feingold, 1994; Costa, Terracciano & McCrae, 2001). Também no traço neuroticismo, foram as mulheres que obtiveram pontuações mais altas o que sugere, por parte das estudantes um domínio amplo de afeto negativo que inclui emoções como a ansiedade, a raiva, a depressão e a vergonha. Estas diferenças têm sido relatadas de forma constante noutras investigações (e.g., Costa, Terracciano & McCrae, 1987; Lynn & Martin, 1997; Feingold, 1994; McCrae, 2002).

Terminado o resumo das relações encontradas entre os traços da personalidade e os recursos da adaptabilidade, bem como das diferenças entre géneros, iremos agora apresentar os resultados das equações de regressão hierárquica, que permitiram constatar que, nesta amostra, os traços da personalidade tiveram um efeito preditor da adaptabilidade mais relevante que os fatores sociodemográficos considerados, bem como que o nível de habilitação desejado. Apesar das diferenças na intensidade ou das variáveis envolvidas, a personalidade foi sempre o fator com maior influência na adaptabilidade de carreira, sendo a conscienciosidade a dimensão que apresentou maior poder preditivo em todas as dimensões da adaptabilidade, com exceção da curiosidade, em que influência é exercida pela abertura à experiência.

Nesta investigação, a amostra foi constituída na sua maioria por mulheres e poucos homens, o que não nos permitiu extrair conclusões fundamentadas através da análise de diferenças dos interesses entre sexos. No entanto, importa realçar que a grande procura por cursos na área da saúde por parte de mulheres, é um fenómeno comum que

vai de encontro aos papéis sociais atribuídos ao género, atribuindo ao género feminino o papel de cuidador. Assim, na generalidade e, no que se refere aos interesses vocacionais constatou-se, nesta amostra, que os interesses parecem ser congruentes com as escolhas efetuadas, muito embora na maioria dos cursos o perfil encontrado fosse diferente ao preconizado por Gottfredson e Holland (1996), com exceção do curso de Enfermagem (que constituiu grande parte da amostra desta investigação) e do curso de Ciências Médicas Laboratoriais. Em ambos os casos o perfil encontrado foi igual ao definido por estes dois autores, assim consideramos que as diferenças encontradas em relação ao referencial teórico estabelecido por Gottfredson e Holland (1996) e os restantes cursos, podem dever-se às especificidades das profissões em Portugal e do facto dos referenciais de formação dos cursos nesta área serem diferentes.

No que concerne às diferenças de género nos interesses vocacionais, os resultados evidenciaram que existem diferenças estatisticamente significativas, na escala Realista, onde os alunos do sexo masculino pontuaram mais alto. Neste sentido, os alunos do sexo masculino manifestaram uma preferência por atividades de natureza realista, mais práticas, estruturadas e com resultados concretos, quando comparados com as suas colegas do sexo feminino.

Como constatado nos anteriores artigos, a literatura nesta área tem demonstrado que a entrada no Ensino Superior abarca um conjunto exigências e desafios, decorrentes deste período de transição, que poderão exercer impacto na vida do estudante (Azevedo, & Faria, 2001; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Nunes & Garcia, 2010) e que os traços da personalidade, as expectativas e as vivências do indivíduo são de extrema importância na forma como este se prepara para se adaptar aos novos desafios e contextos de vida (Heltland, Saksvik, Albertsen, Berntsen & Heriksen, 2012). Assim, no que se refere aos resultados obtidos através do questionário de vivências académicas, na sua versão reduzida, e, nas subescalas que integram esta dimensão, os participantes deste estudo, independentemente do ano que frequentam, registaram valores médios superiores na dimensão carreira. É, assim, possível constatar que, os estudantes estão satisfeitos com a escolha do curso e com as perspectivas de carreira, mesmo considerando o atual panorama social, económico e político. Também a dimensão interpessoal surge como relevante no contexto da sua formação académica para estes estudantes, pois a seguir à carreira, é a dimensão onde se registaram, e, mais uma vez em todos os anos de formação, os valores médios mais elevados, evidenciando a sua satisfação com o relacionamento estabelecido com colegas, professores e funcionários das instituições de Ensino Superior.

Estes resultados vão de encontro com os de outras investigações, onde os participantes que evidenciaram usufruir de boas relações com os seus pares aparentam estar melhor enquadrados com a escolha vocacional realizada (e.g., Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009). Pelo contrário, os valores médios mais baixos foram registados nas dimensões pessoal, estudo e por último na institucional, o que vem realçar a importância de trabalhar as questões pessoais (perceções pessoais, bem-estar e identidade) e de otimizar as rotinas de estudo e estabelecer uma relação mais estreita com os recursos disponibilizados pelas instituições.

Em relação às diferenças registadas em função do género, foi possível constatar que as participantes do sexo feminino revelaram valores mais altos que os seus colegas, na componente estudo, demonstrando possuírem melhores estratégias e competências de aprendizagem, melhores hábitos de trabalho, maior capacidade de organização e gestão do tempo (e.g., biblioteca e recursos informáticos). Estes resultados corroboram as conclusões de outras investigações em que as mulheres revelam melhores competências de estudo e de trabalho, pois sabem que estas influenciam o seu rendimento e adaptação ao Ensino Superior (e.g., Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005; Tavares et al., 2006; Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Analisando as diferenças nos resultados das vivências académicas em função do ano frequentado, é possível constatar que: a dimensão pessoal é a evidenciada pelos estudantes do 2º ano do curso, quando comparados com os do 3º ano, como importante no seu ajustamento e sucesso académico; os estudantes do 1º ano valorizaram a dimensão institucional quando comparados com todos os seus colegas, independentemente do ano, como facilitadora do seu ajustamento e; os alunos do último ano parecem dar maior importância à dimensão estudo, quando comparados com os do 3º ano.

No que se refere às relações entre os recursos da adaptabilidade de carreira e as vivências académicas, constatou-se que, a dimensão preocupação está correlacionada de modo estatisticamente significativo com todos os recursos da adaptabilidade. A dimensão interpessoal também se encontra relacionada de forma estatisticamente significativa com a adaptabilidade e na dimensão carreira as correlações encontradas são de maior grandeza. Estes resultados indicam que estes dois constructos, as vivências académicas e a adaptabilidade, embora sejam independentes e tenham significados psicológicos distintos encontram-se fortemente relacionadas.

Por fim, no que diz respeito à componente longitudinal desta investigação, em que se avaliou a adaptabilidade de carreira em dois momentos separados por um ano e seis

meses (T1 e T2), os resultados das equações de regressão hierárquica permitiram-nos concluir que os recursos da adaptabilidade avaliados no primeiro momento (T1) tiveram um efeito preditor da adaptabilidade avaliada no segundo momento (T2) mais relevante do que os fatores sociodemográficos (idade) e motivacionais (nível de habilitação aspirado e o curso ter sido a primeira escolha ou não) considerados, e que as dimensões da personalidade. Especificamente, foi a confiança que se destacou como o recurso da adaptabilidade com maior poder preditivo estatisticamente significativo, da adaptabilidade T2, além da preocupação em sentido inverso. Nas dimensões da personalidade, a amabilidade é a única dimensão que mostrou possuir algum poder preditivo estatisticamente significativo da adaptabilidade T2. Das variáveis sociodemográficas e motivacionais nenhuma apresentou poder preditivo estatisticamente significativo.

Tomando em consideração os aspetos atrás mencionados e seguindo a orientação conceptual de Savickas (2005), consideramos importante realçar a urgência de um acompanhamento técnico dos jovens e adultos do nosso país, na construção das suas carreiras. Este acompanhamento deve considerar sempre, as características, competências e as aspirações do indivíduo de forma a definir objetivos profissionais e preparar o indivíduo para os concretizar. Neste processo, é importante que os indivíduos reconheçam a existência de um leque de competências básicas adquiridas ao longo da vida, fora do contexto de educação e de formação, como consequência do processo de socialização. Torna-se assim necessário, a criação de processos que possibilitem a avaliação e certificação dessas competências, assegurando também, a valorização dos indivíduos, com o objetivo de apoiar a criação de novos horizontes de carreira.

Os resultados obtidos nesta investigação vêm realçar a pertinência das vivências académicas, nomeadamente da dimensão estudo e da vocacional na adaptabilidade dos estudantes. Considera-se desta forma benéfica, a criação de atividades que promovam a adoção de ritmos de trabalho acentuados e regulares, com trabalho autónomo elevado e estratégias de aprendizagem individual. Sendo por isso fundamental que as intervenções no âmbito do aconselhamento vocacional considerem de forma integrada a adaptabilidade, a personalidade, os interesses e as vivências como constructos nucleares, oferecendo um sólido enquadramento conceptual e conduzindo a intervenções de carreira e à investigação da eficácia dessas mesmas intervenções. Assim, pensamos que futuramente deveriam ser realizadas outras investigações mais aprofundadas acerca da adaptabilidade de carreira dos estudantes do Ensino Superior, tendo em conta a atual

conjuntura socioeconómica. Por outro lado seria importante no futuro, analisar a eficácia preditiva dos fatores da personalidade, dos interesses e de outros fatores pessoais no constructo adaptabilidade de carreira, com recurso a uma amostra de maior dimensão, num estudo de natureza longitudinal, de modo a permitir a replicação e a descrição, com maior detalhe, da relação entre estes constructos.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 257-270.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Coetzee, M., & Harry, N. (2015). Gender and hardiness as predictors of career adaptability: an exploratory study among Black call centre agents. *South African Journal of Psychology*, 45 (1), 81-92.
- Costa Jr, P., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das atividades em adultos empregados*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Orientação Escolar e Profissional. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (2), 5-14.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Gottfredson, G. D., & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland Occupational Codes (DHOC)* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Hetland, H., Saksvik, I. B., Albertsen, H., Berntsen, L. S., & Henriksen, A. (2012). “All work and no play” Overcommitment and personality among university and college students. *College Student Journal*, 46, 470-482.
- Herr, E., & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the life span* (5^a Ed.). New York: Harper Collins.
- Holland, J. L. (1977). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- Holland, J. L. (1985). *The Self Directed Search: Specimen Set*. Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). *Technical manual for the Self-Directed-Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^a Ed.). Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Lynn, R., & Martin, T. (1997). Gender Differences in Extraversion, Neuroticism, and Psychoticism in 37 Nations. *The Journal of Social Psychology*, 137 (3), 369-373.
- McCrae, R. R. (2002). NEO-PI-R data from 36 cultures: Further intercultural comparisons. In R. R. McCrae, & J. Allik (Eds.) *The five-factor model of personality across cultures* (pp. 105–125). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Marcela, V. (2014). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473-3478.
- Noronha A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 143-154.
- Nunes, S.M., & Garcia, A.R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. *Gestin*, 8, 195- 203.
- Osipow, S. H. (1973). *Theories of Career Development*. (2nd ed.). US: Appleton-Century-Crofts Theories of career development.
- Parsons, F. (1909/2005). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*, 295-320.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24, 15-27.
- Super, D. E. (1983). The history and development of Vocational Psychology: A personal perspective. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 5-34). Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. Em D. Hall (Ed.), *Career development in organizations* (2^a ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Osborne, W., Walsh, D., Brown, S., & Niles, S. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C- DAC model. *Journal of Counseling and Development*, 71(1), 74-80.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (orgs.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey Bass.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R., & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 61-72.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., de Oliveira Magalhães, M., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale—Brazilian form: psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680-685.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 188-198.

