

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**BEM-ESTAR E SATISFAÇÃO NA CARREIRA EM ESTUDANTES  
DO ENSINO SUPERIOR**

**Cátia João Morgado Costa**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odília Teixeira**

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em *Psicologia*,  
*especialidade em Psicologia da Educação*.

**2018**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**BEM-ESTAR E SATISFAÇÃO NA CARREIRA EM ESTUDANTES  
DO ENSINO SUPERIOR**

**Cátia João Morgado Costa**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odília Teixeira**

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em *Psicologia, especialidade em Psicologia da Educação*.

**Júri**

**Presidente:** Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

**Vogais**

- Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha, Professora Auxiliar da Escola de Psicologia da Universidade do Minho;
- Doutor Luis Sérgio Gonçalves Vieira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;
- Doutora Ludovina Maria de Almeida Ramos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior;
- Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Maria Odília da Costa de Oliveira Teixeira, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Isabel Maria da Costa Nunes Janeiro, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;



*Quero, terei*  
*Se não aqui,*  
*Noutro lugar que inda não sei.*  
*Nada perdi.*  
*Tudo serei.*

Fernando Pessoa



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho ao meu PAI.



## Agradecimentos

Esta lista de agradecimentos poderia ser muito extensa se nela englobasse todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta dura, intensa e desafiante jornada, porém, serei breve.

A realização desta tese deve-se primeiramente ao incondicional suporte emocional proveniente do meu âmago de referências, valores e força, a minha família: pai, mãe, mana, e também, ao Sérgio, à Inês e ao Afonso.

Agradeço com elevada consideração à minha orientadora Professora Doutora Maria Odília Teixeira, pela disponibilidade, competência, interesse e ensinamentos transmitidos ao longo desta caminhada conjunta; pelo tempo investido, pelas respostas prontas às minhas questões e inquietações, mas especialmente, pela forma “maternal” com que sempre me acolheu, mesmo nos momentos mais tensos e intensos. Obrigada pela infinita paciência e pelas palavras encorajadoras.

Ao Mário Rui, à Carmendite, à Alzira, à Teresa, à Marisa, à Carolina, à Susana, ao Sidclay e à Idália pelas partilhas, conversas e companheirismo. À Fátima, a incansável “Relações Públicas” do grupo, pela vivacidade e pela perseverança de “reunir esforços” constantes para nos manter ligados.

Agradeço a todas as instituições de ensino superior e respetivos diretores, coordenadores, professores e alunos por terem tornado esta investigação possível, ao terem colaborado e cedido o seu tempo para a recolha dos dados da amostra.

À minha querida comadre Mónica pela amizade, amor e apoio incomensurável. À Rita, à Patrícia e à Nádia por estarem sempre presentes, por me ouvirem nos momentos mais espinhosos e pelas constantes palavras de incentivo e coragem. A todos os meus companheiros

de vida em geral por nunca terem desistido de mim nos longos períodos de ausência e, pelas palavras de solidariedade, ânimo, orgulho e interesse acerca do progresso desta “missão”.

À Raquel por manter sempre a porta aberta para me albergar nas minhas frequentes deslocações a Lisboa e por me fazer sentir sempre “em casa”; e também pela cumplicidade, pelas conversas catárticas, gargalhadas e amizade de anos.

## Resumo

O principal objetivo desta investigação é compreender fatores responsáveis pelo sucesso, bem-estar e satisfação na carreira dos estudantes do ensino superior, assim como, as variáveis associadas às crenças de autoeficácia e às vivências positivas no próprio curso, no âmbito do modelo proposto por Lent e Brown em 2006. Este modelo é holístico, tem natureza sociocognitiva e integradora de fatores pessoais, contextuais e demográficos. O conceito de *bem-estar* liga a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira à Psicologia Positiva.

A amostra é constituída por 477 estudantes, que maioritariamente frequentam o 2º ano nas áreas da psicologia (38.8%), da saúde (25.8%), do desporto (13.8%), científico-investigativas (4.8%) e das tecnologias (15.3%); as idades dos participantes variam entre os 19 e os 34 anos ( $M=21.06$  e  $DP=2.73$ ), representando as raparigas 63.9%. Os dados foram recolhidos em escolas de Lisboa (44.4%), Leiria (31.6%) e Algarve (24%), com o Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior e as versões portuguesas das Escalas Desenvolvimento e Bem-Estar, Satisfação na Carreira, *Big 5 Inventory - BFI-10*, Autoeficácia Geral e Perceção de Exigência e Responsividade Parental.

Nos resultados salientam-se os dados dos modelos de regressão múltipla linear, sendo preditores de bem-estar fatores de carreira, vivência no curso, fatores de personalidade, autoeficácia e perceção responsiva da mãe, sendo a satisfação na carreira explicada por fatores de bem-estar, personalidade, autoeficácia, congruência e a perceção responsiva do pai. O rendimento académico é ainda explicado por fatores de carreira, envolvimento no curso, personalidade, resultados anteriores e idade, sendo a autoeficácia explicada pela satisfação na carreira, personalidade, fatores familiares e género. Os dados da estatística inferencial sugerem o efeito do género na distribuição dos alunos nos cursos, nos fatores de personalidade, autoeficácia, empregabilidade, perceção dos estilos de parentalidade, sendo significativo o

efeito da idade nos fatores de personalidade, autoeficácia, vivência do curso, resultados escolares e percepção de exigência parental. O conjunto dos resultados tem implicações teóricas e práticas, designadamente nas intervenções dirigidas aos alunos e na consultoria às instituições do ensino superior, no sentido de potenciar o sucesso e adaptação no ensino superior, especialmente nos primeiros anos.

**Palavras-Chave:** Bem-estar, Carreira, Autoeficácia, Personalidade, Ajustamento ao Curso, Estilos Parentais.

## Abstract

This study has as its goal to deepen the model of model of well-being, proposed by Lent and Brown in 2006, namely to understand the factors responsible for the success and well-being and career satisfaction of college students, as well as variables associated with self-efficacy scale and positive experiences in the course itself.

This model is holistic, has socio-cognitive nature and is integrative of personal, contextual and demographic factors. The concept of well-being links the Psychology of Career Development to Positive Psychology.

The sample is comprised of 477 college students, attending the second year of psychology course (38.8%), courses in the area of health (25.8%), sports courses (13.8%), scientific-research courses (4.8%) and courses in the area of technology (15.3%); the age range of the participants was between 19 and 34 years old ( $M=21.06$  and  $DP=2.73$ ); female participants represent 63.9% of the sample. Data was collected from higher educational facilities from Lisbon (44.4%), Leiria (31.6%), Algarve (24%), through the Questionnaire of Adjustment and Adaptation to Higher Education and of the Portuguese versions of the Development and Well-being Scale, the Career Satisfaction Scale, the Big Five Inventory - BFI-10, the General Self-Efficacy Scale and of the Parental Responsiveness and Demandingness Scale.

In the results stand out the data of the multiple linear regression models, being predictors of well-being, factors associated to career, experiences had in the course (socials and congruency), personality, self-efficacy and family related, being career satisfaction also explained by factors of well-being, personality, self-efficacy, congruence and family related. Academic outcome is also explained by factors associated to career, to course engagement, personality, prior academic results and age related, being self-efficacy explained by career

satisfaction, personality and family and gender factors. The results of inferential statistics suggest the effect of gender in the distribution of students in the different courses, in personality factors, self-efficacy, employment and perception of parenting styles, being also significant the effect of age on personality factors, self-efficacy, course experience, academic results e perception of parental demandingness. The set of results have theoretical and practical implications namely on interventions targeting students and on counseling of higher educational institutions to potentiate the best outcomes and adaptation to college, especially in the first years of enrollment.

**Keywords:** Well-being, Career, Self-Efficacy, Personality, Course Adjustment, Parenting Styles.

## Índice

Dedicatória .....	vii
Agradecimentos.....	ix
Resumo .....	xi
Abstract.....	xiii
Índice .....	xv
Índice de Tabelas.....	xix
Índice de Figuras .....	xx
Lista de Acrónimos.....	xxi
Introdução .....	1
I Enquadramento Teórico .....	15
1. Psicologia Positiva.....	15
1.1. Antecessores. ....	21
1.2. Sentido de vida.....	25
1.3. Florescimento.....	29
1.4. Bem-estar geral. ....	32
1.5. Bem-estar subjetivo.....	34
1.6. Bem-estar psicológico. ....	38
1.7. Bem-estar no ensino superior. ....	43
2. Perspetivas sobre Desenvolvimento de Carreira.....	49
2.1. Perspetiva traço e fator. ....	50
2.2. Perspetiva desenvolvimentista.....	51
2.3. Teoria de Holland.....	57
2.4. Modelo dos cinco fatores.....	64

2.5. Perspetiva sociocognitiva .....	70
2.5.1. Crenças de autoeficácia.....	71
2.5.2. Modelos da formação dos interesses, das escolhas e do desempenho .....	75
2.5.3. Fatores familiares.....	80
2.5.3.1. Práticas e estilos parentais .....	81
2.6. Paradigma <i>Life Design</i> . .....	86
2.6.1. Adaptabilidade e construção de carreira. ....	86
3. Modelo de bem-estar e satisfação na carreira de Lent e Brown.....	91
4. Síntese .....	95
4.1. Problema.....	96
4.2. Objetivos.....	96
4.3. Hipóteses. ....	97
II. Método .....	99
1. Metodologia .....	99
1.1. Participantes.....	99
1.2. Instrumentos.....	100
1.2.1. Questionário de ajustamento e adaptação ao ensino superior (QAAES). ....	100
1.2.2. Escala de desenvolvimento e bem-estar (Flourishing Scale- FS).....	101
1.2.3. Escala de satisfação na carreira (Career Satisfaction Scale - CSS). ....	102
1.2.4. Inventário de personalidade (Big Five Inventory - BFI – 10). ....	103
1.2.5. Escala de autoeficácia geral (General Self-Efficacy Scale- GSES).....	103
1.2.6. Escala de exigência e responsividade parental (EERP). ....	104
1.3. Procedimentos.....	105

III Apresentação dos Resultados .....	109
1. Resultados Preliminares: Qualidades Metrológicas das Medidas .....	109
1.1. Questionário de ajustamento e adaptação ao ensino superior (QAAES). .....	109
1.1.2. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens. ....	110
1.1.3. Precisão, distribuição e correlação dos resultados. ....	111
1.2. Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (FS). ....	112
1.2.1. Precisão e distribuição dos resultados. ....	112
1.3. Escala de Satisfação na Carreira (CSS). ....	112
1.3.1. Precisão e distribuição dos resultados. ....	112
1.4. <i>Big Five Inventory BFI – 10</i> . ....	113
1.4.1. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens. ....	113
1.4.2. Precisão, distribuição e correlação dos resultados. ....	114
1.5. Escala Autoeficácia Geral (GSES). ....	115
1.5.1. Precisão e distribuição dos resultados. ....	115
1.6. Escala de Exigência e Responsividade Parental (EERP). ....	115
1.6.1. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens. ....	115
1.6.2. Precisão, distribuição dos resultados e correlações. ....	117
2. Intercorrelações dos resultados nos diferentes instrumentos .....	118
3. Modelos de regressão .....	119
3.1. Bem-estar. ....	119
3.2. Satisfação na carreira. ....	121
3.3. Perceção de congruência. ....	122
3.4. Resultados escolares. ....	124
3.5. Autoeficácia geral. ....	125
3.6. Curso. ....	127

4. Estatística inferencial. Estudo das diferenças entre grupos .....	128
4.1. Género. ....	128
4.2. Idade. ....	129
4.3. Média dos resultados do 1º ano.....	130
4.4. Curso. ....	132
4.5. Curso e género. ....	134
4.6. Curso e idade. ....	134
IV. Discussão .....	135
Conclusões e Considerações Finais.....	155
Referências Bibliográficas .....	165
Apêndices.....	203
Apêndice A - Apresentação do Projeto aos Estabelecimentos de Ensino Superior .....	204
Apêndice B - Documento Informativo para Estudantes .....	206
Apêndice C - Consentimento Informado .....	207
Apêndice D - Teste Escarpa - Escala de exigência e responsividade parental .....	208
Apêndice E - ANOVA- Média do 1º ano .....	209
Apêndice F - Médias pelos Resultados do 1º Ano .....	211
Apêndice G - Comparações Múltipla .....	213
Apêndice H - ANOVA Curso .....	219
Apêndice I - Médias pelo Curso.....	221
Apêndice J - Comparações Múltiplas - Curso .....	224
Apêndice K - Tabulação Cruzada Curso * Sexo.....	233
Apêndice L - Tabulação Cruzada Curso * Grupo Idade.....	234
Apêndice M – Proposta para Especificação de um Modelo .....	235

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Componentes Principais. Matriz Rodada .....	110
Tabela 2. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações .....	111
Tabela 3. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão .....	112
Tabela 4. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão .....	113
Tabela 5. Componentes Principais. Matriz Rodada .....	114
Tabela 6. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações .....	114
Tabela 7. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão .....	115
Tabela 8. Componentes Principais. Matriz Rodada .....	116
Tabela 9. Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações .....	117
Tabela 10. Correlações de Pearson entre os Resultados dos Diferentes Instrumentos .....	118
Tabela 11. Sumarização do Modelo - Bem-Estar .....	120
Tabela 12. Coeficientes .....	120
Tabela 13. Sumarização do Modelo .....	121
Tabela 14. Coeficientes .....	122
Tabela 15. Sumarização do Modelo .....	123
Tabela 16. Coeficientes .....	123
Tabela 17. Sumarização do Modelo dos Resultados Escolares .....	124
Tabela 18. Coeficientes .....	125
Tabela 19. Sumarização do Modelo .....	126
Tabela 20. Coeficientes .....	126
Tabela 21. Sumarização do Modelo - Curso.....	127
Tabela 22. Coeficientes .....	127
Tabela 23. Razão Crítica das Diferenças entre Médias pelo Género e Respetivos Efeitos ....	129

Tabela 24. Razão Crítica das Diferenças entre Médias pela Idade e Respetivos Efeitos.....	130
---	-----

### **Índice de Figuras**

<i>Figura 1.</i> Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira (Super, 1990).....	54
<i>Figura 2.</i> Modelo do Arco Normando (Super, 1990) .....	56
<i>Figura 3.</i> Modelo Hexagonal de Holland (1997).....	60
<i>Figura 4.</i> Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006) .....	93
<i>Figura 5.</i> Gráfico Escarpa .....	208
<i>Figura 6.</i> Proposta para especificação de um modelo .....	235

## Lista de Acrónimos

APA – *American Psychology Association*

EAG – Escala de Autoeficácia Geral (*General Self-Efficacy Scale - GSES*)

EDB – Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (*Flourishing Scale- FS*)

EERP - Escala de Exigência e Responsividade Parental

ESC – Escala de Satisfação na Carreira (*Career Satisfaction Scale - CSS*)

IP - Inventário de personalidade (*Big Five Inventory - BFI – 10*)

OMS – Organização Mundial de Saúde

PERMA – *Positive Emotions, Engagement, Positive Relationships, Meaning, Accomplishment*

QAAES - Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior

RIASEC - *Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising e Conventional*

TCC - Teoria da Construção de Carreira

TSCDC – Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento da Carreira

KMO – Teste Kaiser-Meyer-Olkin



## Introdução

A felicidade é tida como o princípio glorificante da existência humana, a principal meta de vida perseguida por toda a humanidade. Por ser tão lato e essencial à vida humana, este constructo é tema de reflexão desde o tempo dos pensadores da Grécia Antiga, estendendo-se aos dias de hoje pela mão da comunidade científica, especialmente das Ciências Sociais e Humanas. No início do século XXI, com Seligman e Csikszentmihalyi (2000), desponta um novo campo na Psicologia, cujo foco é centrado no funcionamento saudável e adaptativo do ser humano, nas características psicológicas e nas emoções positivas, tais como: felicidade, esperança, resiliência, empatia, otimismo, contentamento, satisfação e bem-estar (Seligman, 2004). Na verdade, o foco de preocupação da Psicologia, que residia na patologia e no diagnóstico dos padrões negativos relativamente à dita normalidade, passou então a centrar-se numa visão positiva da natureza humana, cujo propósito é alcançar a felicidade, o bem-estar, o pleno desenvolvimento das capacidades e da autorrealização. Consequentemente, esta nova perspectiva tornará a Psicologia mais eficaz em compreender e implementar estratégias que desencadeiem e explorem os fatores que permitem florescer indivíduos, comunidades e a sociedade em geral (Teixeira & Costa, 2017). De certo modo, este movimento tende a substituir a visão negativa da natureza humana que predominou na história da Psicologia durante largas décadas do século XX.

No mesmo sentido, também ocorreram mudanças no domínio da Psicologia da Orientação e do Aconselhamento da Carreira. Nas primeiras décadas do século XX, os jovens ingressavam no mercado de trabalho logo após o término do percurso académico, onde por norma, perspectivavam o futuro garantido, a longo prazo. A escolha profissional era planeada com base na combinação das características pessoais com as exigências profissionais, em contextos profissionais estáveis e duradouros. Este processo estava baseado num diagnóstico

sobre perfis das qualidades pessoais quer positivas quer negativas, comparativamente com as características das funções, cujo grau de proximidade seria a principal condição para o sucesso profissional (Herr, 2008).

Ora, chegados à segunda metade do século XX, a orientação passou a assumir características desenvolvimentistas, cujo principal foco é a pessoa em processo evolutivo e a carreira que acompanha a vida, considerando os diferentes papéis (Herr, 2008; Super, 1990). Assim, no limiar do século XXI, as novas premissas teóricas colocam a carreira como uma construção, cujos alicerces são a identidade pessoal, mas também os sentimentos de ansiedade e insegurança que o mundo atual desencadeia. A prática da orientação torna-se uma intervenção psicológica e educativa, respetivamente consubstanciada no aconselhamento e em programas de educação da carreira.

Atualmente, os novos modelos de construção de carreira envolvem processos de construção, desconstrução, reconstrução e co-construção, ao longo de toda a vida (Savickas, 2012a), sendo o indivíduo o principal autor e ator no agenciamento da própria vida e carreira. Estes novos modelos respondem à atual dinâmica laboral de instabilidade, que obriga à flexibilidade e desenvolvimento de competências nos ajustamentos aos diversos contextos laborais. No entanto, esta situação permite também criar uma margem de liberdade, para que cada pessoa possa viver as suas próprias opções de vida (Savickas, 2012b), num contínuo processo de desenvolvimento pessoal.

Por conseguinte, esta contribuição evolutiva e de contínua reflexividade determina a carreira, cujo desenvolvimento se solidifica na mediação entre experiências passadas, circunstâncias do presente e pretensões para o futuro, que ao mesmo tempo solidifica uma identidade socioprofissional vocacional e pessoal (Super, 1990). Na adaptabilidade do jovem adulto ao mundo atual, há necessidade de confrontar as suas expectativas com as possibilidades contingenciais da contemporaneidade, fazendo uso dos próprios recursos internos, como

autorregulação, autoeficácia, traços de personalidade e aptidões psicossociais. Estes mecanismos internos de adaptabilidade englobam ainda competências específicas de carreira, tais como a preocupação, curiosidade, controlo e confiança (Savickas, 2005; Savickas & Porfeli, 2012). De acordo com a teoria da Construção da Carreira de Savickas (2004), os indivíduos necessitam de desenvolver estas competências de forma a antecipar o futuro, nos ambientes onde estão inseridos. O conjunto de recursos pessoais permite ao indivíduo atuar nas condições ambientais, no sentido de adaptação e de bem-estar. Estes novos paradigmas da Psicologia centram-se no indivíduo, dotado de capacidades de agenciamento e empoderamento para desenvolver, gerir e mudar o seu próprio curso de vida e ambiente (Teixeira & Costa, 2017). Nas atuais circunstâncias de precaridade social e numa exigência de qualidade e sucesso das aprendizagens, destaca-se a relevância do enquadramento da carreira na vida e dos modelos que atribuem centralidade à consciência e gestão das características pessoais (Duarte, 2017).

Ao nível institucional, a organização e o funcionamento das escolas e das universidades são contextos privilegiados de desenvolvimento e florescimento das capacidades e do sentido de cidadania e de bem-estar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O contexto académico é um ambiente propenso a criar condições de motivação intrínseca à satisfação de necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 2000; Ramos, 2016), pleno de possibilidades de otimização das condições de desenvolvimento da autonomia e de competências técnicas e éticas, que proporcionam emoções positivas e atribuições positivas à vida no estudo e no trabalho.

No curso da vida, em termos de desenvolvimento pessoal, a trajetória no ensino superior representa um mundo de oportunidades. Trata-se de uma fase estruturante da identidade dos jovens adultos (Erikson, 1968) num contexto de contínuo fluir (*flow*), no sentido dado por M. Csikszentmihalyi (1990, 2004), em que fluir é um estado de envolvimento numa atividade desafiante com objetivos bem definidos. Ora, o ensino superior é simultaneamente um ambiente catalisador de desenvolvimento pessoal, social e económico e um espaço otimizador das

competências para enfrentar a vida, a economia e as transformações do mundo do trabalho. Para os alunos, esta etapa acadêmica representa um contexto de múltiplas exigências e transições que implicam uma capacidade flexível de adaptação a diferentes papéis e responsabilidades, próprias desta fase do ciclo de vida. A entrada para a Universidade representa múltiplos desafios, onde se desenvolvem competências pessoais, sociais, acadêmicas e afetivas, em que se encerram rituais, iniciando-se outros, característicos da passagem da adolescência para a vida adulta (Silva & Nascimento, 2014). Entre estas competências, os estudantes desenvolvem de forma progressiva a autonomia sustentada numa rede de relacionamentos, que acompanha a consolidação de um estilo de vida consistente, regido por metas, objetivos e valores de vida (Erickson, 1968; Levinson, 1977). Hoje, a par de um portefólio técnico-profissional, o estudante deve desenvolver competências e atitudes pessoais de modo a fazer face às diversidades e exigências do mercado de trabalho (Silva & Nascimento, 2014). Também nos processos de adaptação, as características pessoais dos estudantes, nomeadamente os traços de personalidade e os sentimentos de autoeficácia assumem um papel de destaque, entre outros fatores (Almeida, 2002; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015).

Por sua vez, o ensino superior também tem sido palco de grandes transformações em Portugal e na Europa, nomeadamente trazidas pela Declaração de Sorbonne em 1998 e pela Declaração de Bolonha em 1999 (Soares et al., 2015). Entre os temas em debate, distinguem-se as questões relacionadas com a adaptação ao ensino superior e com o sucesso académico (Soares et al., 2015), sendo o próprio conceito de sucesso académico multifacetado. A adaptação e o sucesso abrangem componentes escolares, sociais e relacionais da vida dos estudantes (Almeida, 2007). Nesta conjuntura, é necessário atender aos processos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial em domínios da identidade pessoal, dos projetos da carreira, da aprendizagem, da saúde, do desenvolvimento e do bem-estar (Soares et al., 2015).

Nas estatísticas da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2015), no 1º ano de licenciatura os abandonos são cerca de 12% e as mudanças de curso rondam os 9,7%, ou seja, cerca de 1 em cada 5 estudantes não se encontrava no curso em que se inscreveu no ano letivo de 2012/2013, quer seja por abandono ou mudança. Os dados sobre abandono escolar apontam para taxas de maior incidência no 1º ano, sendo de 22% nos alunos do ensino superior público, em cursos de mestrado integrado (Baptista, 2015). Nas pesquisas relativas às dificuldades de adaptação ao ensino superior (e.g., Banha, 2017) observa-se a predominância de fatores como expectativas frustradas, perceção de falta de enquadramento, limitações das próprias instituições na prestação de apoio aos estudantes, e ainda fatores demográficos como idade e nível socioeconómico. Por outro lado, a investigação tem demonstrado que a adaptação é determinada por recursos internos (crenças de autoeficácia, expectativas, as necessidades psicológicas) e por recursos do contexto, designadamente de natureza social e demográfica (Almeida, 2017; Ramos, 2016; Soares et al., 2015). No âmbito das variáveis de carreira, uma investigação de Albuquerque (2008) mostra também a associação entre dificuldades no ingresso ao ensino superior e ambivalência nos sentimentos sobre a escolha do curso, nomeadamente na identificação das competências exigidas pelo curso. Este trabalho demonstra uma forte associação entre perceções negativas do indivíduo sobre si próprio (medo de falhar, de não corresponder às expectativas, dificuldades de desempenho, dificuldades de ajustamento), o insucesso e o abandono escolares no ensino superior (Albuquerque, 2008). Todos estes dados exigem reflexão e identificação dos fatores que facilitam a transição e conseqüentemente o melhoramento do sucesso académico, com irrevogáveis efeitos positivos para estudantes, famílias e instituições.

No domínio das vivências académicas, a literatura mostra que as mudanças que ocorrem em contexto académico, nomeadamente no período de adaptação, podem, por um lado, ser geradoras de desenvolvimento, bem-estar, satisfação, senso de independência, autonomia e

individualização (Ferraz, 2000) e, por outro lado, estas transformações podem despoletar sentimentos de ansiedade, angústia, depressão ou outras formas de sofrimento patológico (Cutrona, 1982; Fisher & Hood, 1987; Santos, 2000; Tinto, 1986). Efetivamente, há muito tempo que se conhece a ligação entre o stresse na adaptação académica e o aparecimento de sintomas físicos e emocionais de depressão (Alvan, Belgrave, & Zea, 1996).

As pesquisas relativas aos fatores implicados na adaptação ao ensino superior indicam que os indivíduos mais competentes no ajustamento ao contexto revelam maior estabilidade emocional, bem-estar e saúde mental (Almeida, 2017; Santos, 2000; Silva & Nascimento, 2014). Ainda nos fatores que afetam a adaptação e o bem-estar, a família e os pares desempenham um papel significativo, tanto em variáveis de natureza sociodemográfica como psicológica, que têm sido estudadas nos âmbitos educacional e de carreira (e.g., Hill & Wang, 2015; Teixeira & Ferreira, no prelo), bem como na saúde e bem-estar (e.g., Hutz & Bardagi, 2006). Neste sentido, a pesquisa tem demonstrado que estudantes de nível socioeconómico mais baixo e imigrantes são mais propensos a dificuldades de adaptação (Banha & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, 2015; Eurydice/Cedefop, 2015), e que um conjunto de comportamentos e atitudes parentais, que constituem o estilo de parentalidade, influi no bem-estar da criança e do jovem (Costa & Teixeira, 2016; Hutz & Bardagi, 2006; Teixeira & Costa, 2017). Por certo, o estilo da parentalidade revela-se um dos principais agentes de desenvolvimento da criança e a sua influência ocorre ao longo da vida, nomeadamente na adolescência e no jovem adulto (Costa & Teixeira, 2016; Ferreira & Teixeira, no prelo; Hill & Wang, 2015; Teixeira & Costa, 2017), sendo inferidos papéis diferenciados de acordo com o género dos progenitores e dos educandos (Bardagi & Teixeira, 2015; Christofides, Hoy, Milla, & Stengos, 2015; Costa & Teixeira, 2016; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004; Teixeira & Bardagi, 2016; Teixeira & Costa, 2017; Teixeira & Ferreira, no prelo).

A actual visão holística, com que se focaliza o aluno, implica esforço e envolvimento por parte das instituições do ensino superior, cuja missão deverá ultrapassar o âmbito estritamente académico. Neste sentido, nas instituições de ensino superior tem havido uma intervenção crescente no combate ao insucesso e ao abandono escolar. Em muitas instituições, são realizadas ações de apoio psicopedagógico dirigida à integração dos novos alunos, de acompanhamento ao longo do curso, sendo dada uma atenção particular às condições para novos públicos e à flexibilização curricular, bem como aos apoios financeiros e às práticas relacionadas com a inserção profissional e com o mercado de trabalho (Banha & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, 2017). No entanto, apesar do reconhecimento das competências transversais no sucesso e adaptação (e.g., desenvolvimento pessoal, participação cívica, responsabilidade, trabalho em equipe, comunicação, relações interpessoais, domínio de uma segunda língua, resolução de problemas, planeamento-organização, criatividade), apenas 1/3 das instituições públicas portuguesas disponibiliza aos estudantes atividades de desenvolvimento destas mesmas competências (Banha & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, 2017).

Desde há décadas que se faz sentir a pertinência da temática do bem-estar no ensino superior, que intersecta vários domínios da Psicologia aplicada, nomeadamente da Psicologia da Orientação, da Psicologia da Saúde e Bem-estar, da Psicologia Organizacional e da Psicologia da Aprendizagem. O ensino superior assegura o alto padrão de qualificação dos recursos humanos de um país, concomitantemente com formação cultural, tecnológica e científica (Almeida, 2000; Banha & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, 2017; Soares et al., 2015; Teixeira & Costa, 2017). Num quadro de referência globalizado, a formação no ensino superior presume ainda o desenvolvimento de competências específicas do aluno enquanto pessoa e cidadão. Com efeito, a investigação indica que a satisfação no domínio académico se estende a outros domínios de vida, determinando positivamente a satisfação com

a vida, que, por sua vez, se reflete também positivamente no senso de bem-estar psicológico (Ramos, 2016).

Por conseguinte, cabe às instituições de ensino aplicarem modelos de desenvolvimento e de empoderamento pessoal que liguem a investigação e a ação. Na mesma senda, estes modelos conduzem a um maior comprometimento do aluno com a vida, quer como estudante, como cidadão e como profissional (Campos, 1990; Taveira, 2000; 2004; Silva & Nascimento, 2014). Neste sentido, salienta-se o estudo do bem-estar nas preocupações das instituições do ensino superior, no que concerne ao abandono escolar, ao sucesso académico e às condições de pleno desenvolvimento pessoal e social. Nos últimos anos, observam-se diversos movimentos sociais (Paradnikè & Bandzevivienè, 2016) que procuram encontrar indutores de bem-estar, que facilitem o caminho para uma vida física, psicológica e espiritual saudável e plena, com implicações nos percursos académicos e de carreira.

No atual contexto social e económico, as questões ligadas ao desenvolvimento da carreira e ao ensino superior ganham especial significado, pelas implicações destas questões no bem-estar individual e no equilíbrio social. Entre outros fatores, salienta-se a necessidade de uma distribuição de recursos humanos, capazes de responder às exigências técnicas e humanas, desencadeadas pela globalização e multiculturalidade, das últimas décadas. A formação dos recursos humanos tem lugar privilegiado nas instituições do ensino superior e a intervenção da Psicologia da Orientação um papel essencial na exploração do potencial humano e institucional, que favorece sentimentos de motivação e desenvolvimento. As profundas mudanças sociais e económicas da atualidade têm impacto no curso da vida e no futuro dos indivíduos, nomeadamente nos domínios social, académico, emocional e de carreira. Os jovens adultos vivenciam sucessivas adaptações propiciadas pelas profundas alterações provenientes das crises financeiras e sociais que o mundo contemporâneo atravessa, que lhes podem comprometer o curso de vida e consequentemente as trajetórias académicas e o senso de bem-estar geral. Nesta

medida, são exigidas competências que facilitem o ajustamento às vicissitudes dos tempos atuais, recriando oportunidades de potenciar capacidades e promover o florescimento, no sentido da realização pessoal.

A investigação tem focalizado as variáveis que demonstram facilitar o rendimento académico, a satisfação na carreira e o bem-estar nos estudantes do ensino superior (Abele & Spurk, 2009; Almeida, 2017). Estudos recentes (e.g., Almeida, 2017; Paradnikè & Bandzevivienè, 2016) apontam a capacidade de adaptabilidade como um dos principais mecanismos internos que opera como alavanca no sucesso pessoal e académico, nomeadamente na perceção de controlo do estudante sobre a sua vida e o contexto. Outras investigações tendem a confirmar associações significativas entre o bem-estar e a autoeficácia, dimensões da personalidade e perceção de ajustamento pessoal ao curso, intensificando a relação entre variáveis de carreira e de bem-estar subjetivo (Almeida, 2017; Connolly & Myers, 2003; Costa & Teixeira, 2016). As evidências atestam que estas dimensões são promotoras de bem-estar em alunos do ensino superior (Almeida, 2017; Teixeira & Costa, 2017), sendo competências que prevalecem na fase de inserção no mercado de trabalho (Paradnikè & Bandzevivienè, 2016).

O enquadramento teórico do presente estudo baseia-se na Psicologia Positiva (e.g., Diener, 2000; Robertson, 2015; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), nas teorias de Desenvolvimento da Carreira, nomeadamente no paradigma do *Life Design* (e.g., Savickas, 2012a, 2012b, 2013) e na Teoria Sociocognitiva da Carreira, especificamente tomando como referência o Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a) e o Modelo de Gestão Pessoal da Carreira de Lent & Brown (2013). O primeiro destes modelos faz a ponte entre a Psicologia Positiva e a Carreira (Teixeira & Costa, 2017), sendo os sentimentos de bem-estar e satisfação na carreira explicados por traços de personalidade, crenças de autoeficácia, necessidades psicológicas básicas, expectativas de resultado e recursos de contexto provenientes da família, da própria escola e grupo de pares. Estes contextos veiculam oportunidades, modelos,

expectativas e *feedback* nas diferentes situações de aprendizagem de natureza social e académica (Ahn et al., 2016; Almeida, 2017; Lent & Brown, 2006a, 2006b; Ramos, 2016).

Neste enquadramento, a presente investigação tem como propósito principal contribuir para clarificar a natureza dos fatores pessoais e contextuais que influenciam o bem-estar, a satisfação da carreira e o próprio rendimento académico, nomeadamente traços de personalidade, autoeficácia, fatores escolares, familiares e de carreira, considerando o modelo de bem-estar proposto por Lent e Brown (2006a). Este modelo atribui às crenças de autoeficácia um papel de mediador cognitivo entre fatores pessoais e contextuais (Lent & Brown, 2006a, 2008, 2013), sendo também aprofundadas as relações entre crenças de autoeficácia e de bem-estar, bem como os fatores que influenciam as próprias crenças de autoeficácia e que são responsáveis indiretos pelo sucesso e bem-estar (Teixeira & Costa, no prelo). A presente investigação é contextualizada no ambiente académico, procurando-se ainda esclarecer as variáveis que influenciam as vivências dos estudantes, designadamente o rendimento académico e os sentimentos com o próprio curso, dos quais se destacam as perceções de congruência entre a consciência das características pessoais e as características do curso, a empregabilidade e os suportes de natureza social do ambiente académico. Também se avalia o curso relativamente ao conjunto de variáveis consideradas, que apesar de a análise ser prospetiva ao momento de escolha, pode mostrar indicadores presentes na escolha do curso (variáveis de conteúdo), conforme apontado no modelo de escolha de Lent, Brow e Hackett (1994). Estes dados podem ainda fornecer indicadores do processo de adaptação, subjacentes à satisfação da carreira (variáveis de processo), considerados com especial ênfase nos modelos de bem-estar e autogestão da carreira de Lent e Brown (2005, 2013).

A análise das variáveis que afetam o sucesso académico e os níveis de bem-estar e satisfação na carreira permitirá compreender o peso destes fatores, considerando-os na intervenção educacional e de carreira, em âmbito do ensino superior, respetivamente para

alunos e responsáveis pelas políticas educativas do ensino superior. Contudo, como a construção da carreira tem uma aceção longitudinal-desenvolvimentista (Super, 1990), este estudo tem implicações para a prática da educação da carreira ao longo da vida e em todos os níveis de escolaridade, desde a infância até à idade adulta avançada. Os dados desta investigação podem ser tomados em consideração na fundamentação das práticas, especialmente nas linhas de atuação de natureza preventiva para jovens e agentes educativos em geral, no âmbito da família e da escola. Espera-se que os dados permitam fomentar reflexões tanto nos profissionais como nos dirigentes das instituições do ensino superior no sentido de potenciar bem-estar e rendimento académico dos alunos, bem como, indicar soluções que possibilitem diminuir as situações adversas que travam o desenvolvimento e/ou florescimento, o sucesso e o bem-estar.

O método usado segue os procedimentos quantitativos, com utilização de instrumentos de autorrelato adequados aos estudantes portugueses do ensino superior. Os instrumentos usados foram previamente adaptados à língua e cultura portuguesa. No âmbito deste projeto, foi elaborado um Questionário dirigido para as vivências académicas, nos domínios sociais-relacionais, académicos e de carreira. Este questionário foi elaborado com base em questionários anteriores (e.g., Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Soares, Almeida, & Ferreira, 2006).

Esta dissertação é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo destina-se à revisão bibliográfica, incluindo os referenciais da Psicologia Positiva, em que se salientam os conceitos de sentido de vida, florescimento e bem-estar, distinguindo-se bem-estar geral, bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, sendo ainda feita referência à temática do bem-estar em âmbito do ensino superior. A revisão de literatura inclui ainda as perspetivas mais significativas sobre desenvolvimento da carreira, nomeadamente a perspetiva desenvolvimentista de D. Super (1990), a teoria estrutural de J. Holland (1996), o paradigma

do *Life Design* (e.g., Savickas, 2012a, 2012b, 2013) e a perspectiva sociocognitiva (e.g., Lent & Brown, 2006a, 2006b, 2013). Esta última dá relevância à aprendizagem nos contextos escolares e familiares para o funcionamento psicológico ao longo da vida. Inclui-se ainda o Modelo dos Cinco Fatores (Costa & McCrae, 1987), que representa um quadro de referência em todas as áreas aplicadas da Psicologia, designadamente na Psicologia da Educação e Orientação. É ainda incluído o Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a), como um quadro teórico que integra os fundamentos da Psicologia Positiva, os pressupostos do desenvolvimento da carreira, os mecanismos sociocognitivos e os fatores contextuais, que determinam o curso da vida de carreira. Este primeiro capítulo termina com uma síntese dos principais conceitos focados na revisão de literatura, identificando-se ainda o problema, os objetivos e as hipóteses da investigação.

No capítulo II é apresentado o método, incluindo as características da amostra, a descrição dos instrumentos e os procedimentos usados, nomeadamente na escolha e adaptação dos instrumentos, normas deontológicas seguidas, recolha dos dados e análise dos resultados.

O capítulo III contém os resultados da estatística descritiva, da análise da regressão múltipla linear, considerando como variáveis dependentes: bem-estar, satisfação na carreira, percepção de congruência, resultados académicos, autoeficácia e curso superior. Incluem-se também dados da estatística inferencial relativamente ao efeito de algumas variáveis correlacionadas com as variáveis dependentes dos modelos de regressão, designadamente género, idade, resultados escolares e curso. No estudo das qualidades psicométricas das medidas, para além das distribuições dos resultados, analisa-se ainda o grau de consistência interna e a estrutura interna das medidas multidimensionais através de procedimentos de estatística multivariada- análise em componentes principais.

No capítulo IV encontra-se a discussão dos resultados, considerando-se as hipóteses estabelecidas e a revisão de literatura que fundamenta este trabalho.

Nas conclusões apresentam-se implicações dos dados ao nível teórico e da intervenção no domínio da educação da carreira, especialmente no âmbito do ensino superior. Apresentam-se ainda as principais limitações do estudo, possíveis respostas que a investigação dá aos problemas propostos e sugestões para futuras investigações.



## I Enquadramento Teórico

### 1. Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva é um domínio relativamente recente da Psicologia, apesar de a felicidade humana ser tema de debate ao longo da história da humanidade e a ideia de paraíso e de felicidade eterna estar presente nas diferentes religiões, nomeadamente na aceção judaica e cristã. O conceito de bem-estar subjetivo é debatido desde o século XVIII, altura em que a humanidade passou a encarar os seus próprios desígnios, ao contrário de estar sob a tutela dos deuses ou reis (Galinha & Ribeiro, 2005; Teixeira & Costa, 2017). No século XVIII, a promulgação da Constituição dos Estados Unidos da América foi um marco histórico e sociológico, pois, pela primeira vez se consagrou institucionalmente o princípio da igualdade entre as pessoas, conferindo-lhes o direito a valores elementares da vida, como a liberdade e a persecução da felicidade (Galinha & Ribeiro, 2005).

A perspetiva da Psicologia Positiva foi constituída como abordagem científica apenas na década de 90 do século XX. Com a presidência de Martin Seligman na American Psychological Association (APA) surgiu um movimento dirigido para os aspetos positivos do funcionamento humano, a que se juntaram autores como como M. Csikszentmihalyi (1990), Diener (2000) e Deci e Ryan (2000). Em 2001, a APA editou um número especial do *American Psychologist Journal* que consolidou o tema, incluindo a introdução, da autoria de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), a circunscrição do âmbito da Psicologia Positiva. Este número da revista conta com autores como Diener, Myers, Winner, Peterson, Ryan e Deci, cujos artigos aprofundam as diferentes dimensões desta perspetiva psicológica, em que o principal foco é o bem-estar, a qualidade de vida, autodeterminação, os comportamentos e as emoções positivas que conduzem à felicidade. Os autores envolvidos no desenvolvimento do construto da Psicologia Positiva (e.g., Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Park, Steen, &

Peterson, 2005; Fredrickson & Losada, 2005) debruçam-se sobre a sua origem e a mudança de paradigma que traduz a passagem de uma perspetiva negativista e generalista da natureza humana para uma visão positiva, otimista e de desenvolvimento (Gable & Haidt, 2005). Esta mudança é alicerçada na primazia humana sobre as fragilidades individuais, nos sentimentos de compaixão face ao sofrimento humano, no contexto das sequelas sociais deixadas pela II Guerra Mundial e/ou outros eventos históricos de relevo igualmente marcantes (Gable & Haidt, 2005).

Para além das emoções positivas, Seligman e Csikszentmihalyi (2000), quando iniciaram o novo movimento na Psicologia Positiva, centraram energias na exploração e valorização das forças e virtudes dos indivíduos. Todavia, entende-se que a ausência de doença não pressupõe por si a existência de sentimentos de bem-estar ou satisfação com a vida (Diener & Lucas, 2000). Desta forma, entende-se que na individualidade humana, mais que identificar os erros, importa identificar virtudes e fortificar o seu potencial (Seligman, 2002). Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000) “tratar não é apenas consertar o que está partido; é apoiar o que é melhor” (p. 7). Nesta nova perspetiva, a saúde mental e a saúde física interligam-se intrinsecamente, de uma forma integradora e holística, demonstrando que a perspetiva biomédica relativa à promoção da saúde é reducionista (Galinha & Ribeiro, 2005). Seligman (2004) indica que a prevenção de patologias e a promoção de sentimentos de bem-estar podem ser feitas através da aplicação de estratégias e de treino de competências emocionais positivas, tendo o autor uma larga prática em casos clínicos de depressão. Sabe-se que atitudes derrotistas baseadas em emoções negativas, como o pessimismo, ódio e/ou depressão, podem estar na origem de múltiplas doenças, aumentando o risco de mortalidade (Seligman, 2004, 2011).

Esta renovada conceção da Psicologia veio abrir outras perspetivas para a investigação, acrescentando uma vertente focalizada na exploração e crescimento do potencial humano, em três componentes que estruturam esta nova abordagem: (1) as emoções positivas (relativas ao

passado, presente e futuro); (2) os traços, forças e virtudes individuais (e.g., características pessoais positivas, tais como a capacidade de amar e a coragem), e (3) qualidades próprias dos ambientes e das instituições promovedoras de qualidade de vida nos indivíduos (e.g., senso de responsabilidade, civilidade, altruísmo) (Fredrickson & Losada, 2005; Seligman, 2003; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Park, Steen, & Peterson, 2005).

Em primeiro lugar, realça-se o impacto das experiências positivas na promoção da saúde dos indivíduos, dos grupos e das instituições, como condição para aprofundar o conhecimento sobre o lado positivo do funcionamento humano (Paluda & Kholler, 2007). Esta abordagem de carácter analítico e preventivo dá uma atenção especial às emoções positivas como variáveis facilitadoras do desenvolvimento de competências e de recursos, como resiliência, determinação na persecução de objetivos, crenças de autoeficácia e outros recursos internos promotores de sentimentos de satisfação e bem-estar (Sheldon & King, 2001).

Em segundo lugar, esta vertente da Psicologia descreve a estrutura interna e o funcionamento psicológico dos indivíduos; centra-se nas forças e virtudes humanas e explora a origem das disfunções e da patologia a partir de um funcionamento otimizado (Sheldon & King, 2001). A Psicologia Positiva surge então como uma área da ciência multifacetada, que promove e defende os domínios da vida que fazem as pessoas sentirem-se felizes, altruístas, criativas, alegres e motivadas. A ciência atesta que os indivíduos obtêm sentimentos de satisfação através do contato com emoções positivas como a alegria, o sucesso e a satisfação, nos diversos domínios da vida (Sheldon & King, 2001).

Em terceiro lugar, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) focam o estudo das instituições positivas que são responsáveis pela sustentabilidade das emoções positivas e virtudes, representando, por isso, um dos principais suportes para a felicidade humana (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Como mentores desta disciplina, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) preveem que o século XXI será marcado pelo paradigma da Psicologia Positiva, o que terá

implicações quer a nível individual, quer a nível de políticas, grupos e organizações, apesar dos acontecimentos desta segunda década não serem muito auspiciosos, particularmente ao nível político e económico.

Verducci e Gardner (2006) apresentaram o conceito de “bom trabalho” que estabelece uma ligação entre a Psicologia Positiva e a carreira. Este conceito surge do princípio de que as emoções e as relações positivas podem criar espirais de virtuosidade, que representam fatores impulsionadores de comportamentos positivos. Assim, o conceito de bom trabalho é relativo ao conjunto de condições organizacionais que geram e potenciam valor e sentido pessoal no trabalho, que favorece o desenvolvimento de qualidades técnicas e éticas, acompanhadas por emoções positivas. Esta renovada configuração de analisar o trabalho tem levado as organizações a desenvolverem e aplicarem novas políticas e estratégias nos recursos humanos, que incrementam desenvolvimento do potencial individual, que por sua vez devolve sentimentos de realização e sucesso, satisfação e bem-estar. As instituições, organizações e indivíduos beneficiam sempre das políticas internas promotoras de comportamentos positivos, não só para diminuir resultados negativos, mas sobretudo para potenciar sentimentos de satisfação, realização, sentido para a vida e capacidade de florescer. Esta perspetiva integradora defende e fomenta o florescimento como estratégia preventiva e interventiva na área da saúde mental.

O impacto destes pressupostos no plano individual, trazidos pela Psicologia Positiva, evidenciam o papel das dimensões como os traços de personalidade, a espiritualidade, o valor estético, a sabedoria, a capacidade para amar e trabalhar ou tão simplesmente a capacidade de ter e sentir momentos de satisfação e bem-estar, mesmo no confronto com situações adversas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Vázquez, 2009).

A definição de felicidade não é linear nem consensual entre a comunidade científica por ser um construto multidimensional (Emmons, 2003). Esta pode ser determinada por dimensões

como a persecução de desejos e metas de vida, equilíbrio entre afetos positivos e afetos negativos e a forma como cada indivíduo autoavalia a sua vida (Averill & More, 1993; Emmons, 2003; Keyes, Shmotking, & Ryff, 2002).

Schueller e Seligman (2010) sugerem um novo modelo explicativo da felicidade, centrado nas emoções positivas e nas virtudes humanas, consubstanciado em três abordagens explicativas. A primeira refere-se às emoções positivas e ao hedonismo, determinadas pelo princípio da maximização do prazer e da recompensa e, conseqüentemente, na minimização do sofrimento. A segunda refere-se ao significado da vida, quando vivida com propósito e autenticidade no plano individual, estendendo-se para além de si mesmo (Cohen & Cairns, 2012; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). O último nível, denominado por *flow*, é relativo à entrega absoluta na concretização de projetos ou tarefas, onde os sentimentos de felicidade tendem a prolongar-se no tempo, ao contrário da primeira premissa (Diener et al., 1999). Por conseguinte, os indivíduos que conciliam nas suas vidas estas três abordagens são mais satisfeitos, reforçando a ideia de que o *flow* e o significado de vida são os determinantes mais explicativos sobre a percepção acerca da satisfação com a vida (Schueller & Seligman, 2010).

O movimento da Psicologia Positiva (Seligman, 2002) direciona o foco para o futuro e para a exploração das forças e virtudes humanas geradoras de felicidade e bem-estar. Esta perspetiva tende a estimular o potencial sobre os recursos internos (e.g., resiliência), na perspetiva de otimizar o funcionamento humano tanto no plano individual, como grupal, como forma de incrementar maior qualidade de vida, sobre uma vida com significado. No sentido de responder aos constrangimentos emergentes desta nova teoria, Martin Seligman (2011) redireciona o seu objeto de estudo para o bem-estar, criando o modelo PERMA, composto por cinco elementos: (1) emoções positivas, (2) comprometimento, (3) vida com sentido, (4) relações positivas e (5) realizações. Cada um destes elementos pode participar na percepção de sentimentos de bem-estar individual. De acordo com o referido paradigma, cada um dos

elementos deve contribuir para o bem-estar, podendo ser avaliados separadamente, de acordo com a percepção e avaliação de cada um (Seligman, 2011).

O primeiro elemento do modelo PERMA são as “emoções positivas” (P - *Positive Emotions*) responsáveis pelas sensações de alegria e prazer vivenciadas e experienciadas no presente. Estas emoções otimizam a funcionalidade humana pela prevenção e secundarizam experiências negativas e adversas. A investigação indica que as emoções positivas têm um papel determinante na saúde mental e física, nomeadamente no sistema imunitário e na promoção da longevidade (Fredrickson, 2001, 2005).

O segundo elemento do modelo é o “comprometimento” (E - *Engagement*) e diz respeito à intrínseca força motivacional, traduzida pelo compromisso e pela dedicação que o indivíduo envolve na realização de metas, objetivos, sonhos, projetos ou tarefas. O envolvimento do indivíduo sobre as metas a atingir favorece um desligamento entre pensamentos e sentimentos, em que o presente é dominado pelas emoções positivas, embora o *flow* só seja perceptível após a realização do propósito (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

O terceiro elemento tem a ver com as “relações positivas” (R - *Positive Relationships*) e rege-se pelo princípio elementar das relações sociais positivas e de qualidade com terceiros, particularmente com a família, colegas de escola e trabalho, comunidade e instituições. O fator social devolve aos indivíduos maior senso de proteção, apoio e poder, sendo as pessoas mais sociáveis mais felizes (Seligman, 2011).

A quarta propriedade do modelo prende-se pelo princípio de uma “vida com sentido” (M - *Meaning*), definida pelo autor como um dos patamares mais difíceis de atingir por ser uma dimensão que ultrapassa a pessoa em si mesmo dado englobar dimensões da espiritualidade e de tributo social. Esta premissa sugere que uma vida com propósito e significado inclui sentimentos de pertença no plano das ideias e crenças, nos planos sociais e espirituais.

A quinta, e última propriedade do modelo, é designada por “realização / sucesso” (A – *Accomplishment*) e prende-se com a noção de sucesso e autonomia autoanalisadas por cada indivíduo e que assentem na sua motivação intrínseca e nos objetivos que autodeterminam atingir, quer sejam de curta ou média duração ou mesmo transversais ao longo da vida (Seligman, 2011). Esta teoria proposta por Seligman (2011) integra domínios subjetivos, objetivos, hedónicos e eudemónicos do bem-estar, e mantém como propósito descobrir e compreender, com mais profundidade, as especificidades do conceito de bem-estar, cuja natureza é multifacetada.

### **1.1. Antecessores.**

Antes do contributo de Seligman (2002, 2004), Maslow (1954), Rogers (1959), Allport (1955, 1966) e Adler (1967, 1982) são autores de referência da Psicologia Humanista, cujos contributos são reconhecidos na Psicologia Positiva. A perspetiva partilhada por estes autores, também designada por terceira força da Psicologia, defende uma visão positiva, holística e autodeterminada da natureza humana. Esta visão emerge após a II Guerra Mundial pela necessidade de determinar marcadores sociais acerca de qualidade de vida. Apesar da importância prática que a disciplina ganhou, o seu impacto foi inicialmente discreto, pela falta de estudos empíricos que sustentassem as premissas teóricas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O movimento da Psicologia Humanista propõe teorias focalizadas nas características dos indivíduos saudáveis e nos caminhos que direcionam para a obtenção de bem-estar (Lambert, Anne Passmore, & Holder, 2015), sendo o futuro e os objetivos dimensões preditivas de desenvolvimento, plenitude e bem-estar.

A visão de Maslow (1954) sobre a pessoa é holística e dinâmica, mas também integrativa e inclusiva da humanidade. Segundo Maslow (1954), é limitativo interpretar a pessoa como organismo inconsciente, produto dos comportamentos ou dos papéis sociais que

representa. Maslow (1954) entende que a pessoa não pode ser analisada de forma mecanicista e fracionada por dimensões:

Sabemos que o fundamental na Psicologia não é contração muscular, nem um reflexo, nem uma sensação elementar, nem um neurónio, nem mesmo uma parte dos comportamentos observados. É uma unidade muito mais extensa e ampla, como uma unidade de ajustamento ou adaptação, que envolve necessariamente um organismo, uma situação e um objetivo proposto (Maslow, 1954, p. 22).

Maslow (1954) propõe um modelo de motivação baseado numa hierarquia de necessidades humanas, em que a satisfação das necessidades básicas, como a alimentação, orienta a motivação ao nível da autorrealização. Quando as necessidades do ciclo vital não são satisfeitas podem resultar sentimentos de frustração, por conseguinte, o indivíduo pode assumir comportamentos incoerentes, agressivos, desenvolver perturbações emocionais, distúrbios psicológicos e biológicos ou perder o sentido para a vida, por não suportar os níveis de insatisfação (Maslow, 1954). No domínio da carreira, as necessidades de autorrealização manifestam-se sobre a finalidade das escolhas, comportamentos de procura de recursos para atingir objetivos e na atitude de envolvimento sobre a realização de atividades. O senso de autorrealização implica a força vital na realização de uma tarefa ou missão de vida; amplifica o *self*, a criatividade, a autonomia, a capacidade de realização e o bem-estar (Maslow, 1954).

Maslow (1994) atribui à religião e às experiências transcendentais (*peak-experiences*) um papel determinante no desenvolvimento pessoal e na autoatualização. As experiências transcendentais são acontecimentos intensos, pautados por sentimentos e emoções positivas, com contributo preponderante para o senso de autorrealização e de reafirmação do sentido de vida (Lambert, Passmore, & Holder, 2015).

Carl Rogers (1959) também apresenta uma visão holística, ecológica e organísmica da pessoa. Inicialmente, as concepções de Rogers foram aplicadas ao contexto terapêutico recorrendo a uma abordagem centrada numa atitude não diretiva na intervenção, designada por terapia centrada no cliente. Esta perspetiva foi alargada a outros domínios das Ciências Sociais, mas também a outras áreas como a educação, as relações interpessoais e conjugais, a gestão de recursos humanos, a gestão de empresas, a resolução e mediação de conflitos intrapessoais, interpessoais, sociais e até políticos.

A abordagem centrada na pessoa aplica-se a todos os domínios da vida, e de Teoria Centrada no Cliente passou a ser designada por Teoria Centrada na Pessoa, de que são demonstrativos os títulos dos livros *Tornar-se Pessoa* (1961/2011) e *Poder Pessoal* (1977). Rogers (1959) refere que “ser pessoa” é ser o que realmente se é, aceitar a experiência pessoal, compreender-se a si e aos outros de forma autêntica, consistente e congruente. Rogers (1959, 1977, 2009) afirma também que “tornar-se pessoa” corresponde à passagem da rigidez assente em falsos pressupostos, para o estado de fluidez da relação entre as experiências de vida e a consciencialização do verdadeiro EU (Rogers, 2009). Para Rogers (2009, p. 51) “a vida, no que tem de melhor, é um processo que flui, que se altera e onde nada está fixado”.

O conceito de congruência em Rogers (1959, 2009) é igualmente significativo para a Psicologia Positiva e tem implicações no domínio da educação e da carreira pelo modo como são atribuídos significados às aprendizagens, ao estudo e ao trabalho. É um conceito complexo, que pressupõe a rede de relações possíveis entre uma experiência, a consciência dessa vivência e a comunicação da mesma. A consciência da experiência exprime-se por sentimentos, perceções e significações dadas por um quadro interno de referência. O grau de congruência vivenciado, em determinado momento ou situação, tem repercussões nos sentimentos de bem-estar individual, nomeadamente nas dimensões do autoconhecimento e das relações interpessoais. A dimensão da congruência vivida entre o psicólogo e cliente tem valor

significativo na relação terapêutica, na relação de aconselhamento, assim como na relação estabelecida com a vida. Também no âmbito da carreira, a percepção de congruência entre o mundo interno do indivíduo (emoções e sentimentos) e o ambiente é uma fonte de satisfação e bem-estar.

Ora, os trabalhos de Rogers são um marco na prática psicológica pelo impacto das mudanças operadas, doravante baseadas em relações de empatia alicerçadas na intervenção psicológica. E, é na pessoa que residem as potencialidades e os recursos (a autoestima e a autoatualização, o respeito pessoal e pelos outros, a capacidade de resolução de problemas) que facilitam o crescimento pessoal (Rogers, 1959, 1977, 2009). Neste processo, o psicólogo assume um papel facilitador, através da construção de uma relação consistente, aceitante e confiável. Rogers (1959, 1977, 2009) criou definitivamente uma abordagem humanista e fundou a Psicologia do Aconselhamento.

Se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão (Rogers, 2009, p.57).

Também alguns dos conceitos trazidos por Allport (1955, 1966) criaram bases para a Psicologia Positiva, nomeadamente na ênfase atribuída ao funcionamento saudável, aos determinantes conscientes do comportamento, à importância do presente, aos motivos conscientes na motivação e ao enfoque da singularidade individual versus visão nomotética do estudo da personalidade. Na sua visão de pessoa, destacam-se os elementos positivos e conscientes da motivação, sendo o comportamento entendido como internamente consistente e determinado por fatores do presente e numa visão de futuro (Hall & Lindzey, 1974). Para Allport (1955, p.90) “os valores são os *termini* das nossas intenções”.

Myers, Sweeney e Witmer (2000) consideram a Psicologia Individual de Adler (1967, 1982) como um dos referenciais da Psicologia Positiva. Adler (1967) compreende a pessoa como um ser autodeterminado, consciente de si e dos seus objetivos, numa aceção holística, otimista e cooperativa. Entre os legados de Adler (1967, 1982) para a Psicologia Positiva, salientam-se os conceitos de interesse social, poder criativo (*self* criativo) e estilo de vida. Primeiramente, Adler (1967, 1982) evidencia a importância atribuída à dimensão interpessoal no desenvolvimento da personalidade. O interesse social é definido pelo autor como um “sentimento social” ou “sentimento de comunidade”, relativo ao sentimento coletivo de unidade entre pessoas. Deste modo, uma pessoa com fortes indicadores de interesse social procura proporcionar e garantir o bem-estar para a humanidade em geral; ter interesse social implica ter sentido de empatia, cooperação, altruísmo e união com os outros. O interesse social é inato e suscetível à educabilidade, motivo pelo qual Adler (1982) dedicou parte da sua investigação à educação (Hall & Lindzey, 1966). Em segundo lugar, o autor entende que as pessoas detêm liberdade sobre a construção do seu estilo de vida, modelado pelo poder criativo de cada um. O “estilo de vida” pode ser considerado um princípio ideográfico, fenomenológico, compreensivo e indutivo, por ter como objeto de análise a singularidade e a subjetividade individuais (Hall & Lindzey, 1966). O estilo de vida dá sentido e significado à vida, estando também associado aos traços de personalidade e ao conceito de *self* criativo. Ao longo do ciclo vital, o estilo de vida é dinâmico, e o indivíduo detém a liberdade de determinar e de se movimentar na direção das metas autopostas em cada momento da vida (Allport, 1961; Hall & Lindzey, 1966).

## **1.2. Sentido de vida.**

À semelhança da felicidade e do bem-estar, pensar e encontrar um sentido para a vida é uma inquietação que remonta praticamente à ancestralidade da existência humana, pela mão da religião e da filosofia, sendo acompanhada também pelas reflexões sobre a finitude da própria

vida. A subjetividade e abrangência da percepção que cada indivíduo desenvolve sobre o mundo e a relação que estabelece com ele não permitem a elaboração de uma definição conceptual ou um constructo universal para um sentido de vida, sugerindo que cada indivíduo procura o seu sentido de vida e de realização pessoal (Aquino, Alves, Aguiar, & Refosco, 2010; Aquino, Correia, Marques, Souza, Araújo, Dias, & Araújo, 2009; Kraus, Rodrigues, & Dixe, 2009).

V. Frankl (1963), neurologista, psiquiatra e filósofo vienense, centrou uma parte da sua carreira a pensar sobre o sentido da vida e, entres outros domínios, interessou-se pelo sofrimento patológico presente nas sociedades industriais. O seu interesse por estas matérias levaram-no a fundar uma nova corrente psicoterapêutica, designada de logoterapia.

A logoterapia tem como base a busca no sentido para a vida e assenta em três princípios elementares: criatividade e liberdade de escolha, motivação intrínseca e sentido de vida (Aquino et al., 2010; Aquino et al., 2009; Frankl, 1990). Como filósofo de inspiração humanista e existencialista, o autor pretende com a logoterapia consciencializar os indivíduos da sua existência espiritual, de forma a despertar nos mesmos uma maior consciência do Eu essencial à existência humana (Kraus et al., 2009). A logoterapia tem como pressuposto compreender o indivíduo nas dimensões biológicas, psicológicas e noológicas, sendo esta última autodeterminada e relativa à tensão inerente e necessária à existência humana, na procura da formação de um Eu responsável e livre para escolher. Esta corrente procura auxiliar os indivíduos a encontrar a direção para uma vida com sentido, assente na capacidade de agir e reagir mediante as mais diversas situações do quotidiano, sejam elas de cariz positivo ou negativo (Frankl, 2008; Moreira & Holanda, 2010).

Ao contrário de outras correntes psicoterapêuticas, a logoterapia tem uma posição de neutralidade face à religião e religiosidade vivenciada pelos indivíduos, considerando que psicoterapia e religião desempenham diferentes papéis, mas que podem ser complementares. Alguns estudos de Aquino et al. (2009) indicam a existência de uma relação positiva entre

religiosidade e realização existencial, em que a religião facilita a interpretação e a percepção que os indivíduos atribuem à sua existência.

Apesar das sociedades industrializadas contemporâneas desenharem os seus projetos de vida assentes sobre princípios materialistas e consumistas, sabe-se que estes não excluem uma existência vazia e sem propósito, envolvendo, por vezes, uma condição conflituosa e dual entre o “ter” e o “ser” (Bonino, 2007). Cada ser humano transcreve a sua subjetividade e individualidade na procura de um sentido para a vida construído sobre padrões únicos e singulares. Apesar de importante na definição do como, do motivo, da razão e da atribuição de sentido para a vida, a religião não é uma condição vital ou elementar para o desenvolvimento da percepção sobre uma vida com sentido. A caminhada necessariamente tensa e periclitante ao longo da vida pode ser encontrada sobre as mais diversas formas. É situacional, subjetiva, tanto quanto cada ser humano existente no mundo (Frankl, 1990).

Os longos anos de reflexão e investigação acerca deste constructo indicam que a falta de sentido para a vida não é uma doença, todavia, existe uma relação direta com sofrimento patológico (Frankl, 1963, 1990). Estudos indicam que ter sentido para vida se associa positivamente com funcionamento psicológico saudável, agenciado por sentimentos positivos e competências no momento da tomada de decisão (Ryff & Singer, 1998).

A finitude do ser humano e a forma célere como a vida decorre, faz com que os indivíduos sejam obrigados a fazer escolhas e a tomar decisões, na procura de senso de realização, de uma vida com sentido e propósito (Frankl, 1989). Como elabora a teoria da logoterapia, a existência de valores criativos, vivenciais e atitudinais são outros princípios elementares na descoberta de sentido para a vida. Assentes nos valores criativos e consequentemente vivenciais, os indivíduos são capazes de encontrar sentido para a vida no desempenho das suas funções laborais (Frankl, 2007). A forma como hoje se prioriza a carreira profissional e como esta se relaciona com o sentido de realização percebido ao longo da

vida, pode entender-se que atualmente a carreira profissional confere sentido de realização aos indivíduos. O trabalho detém nos dias de hoje um papel preponderante para os indivíduos em geral, sendo um meio para garantir segurança económica, um contexto de socialização e uma fonte de autorrealização e de satisfação pessoal (Álvaro-Estramiana, 1992; Guedes & Gaudêncio 2012).

O trabalho ocupa um papel determinante na sociedade atual, depositando-se na profissão a responsabilidade para encontrar felicidade. Todavia, a literatura (e.g., Antunes, 2000; Tolfo & Piccinini, 2007) indica que, para alguns indivíduos, o trabalho está associado ao sofrimento, enquanto para outros o trabalho representa um meio para transformar, gerar e atribuir significados como justiça, segurança, autonomia, desenvolvimento, progresso, autodeterminação e relacionamentos. Não é a profissão em si que devolve senso de felicidade, mas sim a forma como cada um vive a profissão e as condições do próprio trabalho (Guedes & Gaudêncio, 2012; Bockmann, 1990). Os valores ligados às conceções do trabalho estabelecem-se desde a infância, apesar de se transformarem ao longo das diferentes etapas do ciclo de vida e de variar de acordo com os diferentes contextos socioculturais. As experiências associadas à vida laboral edificam uma identidade individual subjetiva e social. A relação entre o sentido de vida e o trabalho está de tal forma intrincada que algumas reflexões esclarecem que uma vida desprovida de sentido no domínio profissional é incompatível com a perceção de uma vida pejada de sentido (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007). Os autores esclarecem que o trabalho tem o papel estruturante na vida dos indivíduos que vivem em sociedade (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007). O trabalho tem uma estreita relação com a saúde, dado que combina fatores biológicos e sociológicos, como maturação, família, recursos sociais e financeiros (Erlandsson, Carlsson, & Horstmann, 2012; Faria, Leite & Silva, 2017; Lukács, 2013). O conceito de trabalho abrange fatores psicológicos, tais como: capacidades, valores,

motivação e sentido de autorrealização, e tem que ser equacionado no conjunto dos papéis sociais desempenhados ao longo e em cada momento da vida (Super, 1990).

### **1.3. Florescimento.**

Um outro conceito da Psicologia Positiva é o de florescimento (*flourishing*), proposto por C. Keyes (2002, 2006) para redefinir o conceito de saúde mental, ligando-o ao bem-estar. Um indivíduo que floresce é aquele que autoperceciona sentimentos de bem-estar e um funcionamento positivo (Fredrickson & Losada, 2005; Keyes, 2002;). O termo florescimento (*flourishing*) refere um estado de saúde mental que é antítese de doença. Na gênese do conceito, o florescimento é atribuído à procura de emoções positivas, à exploração e desenvolvimento do potencial humano, nas vertentes social e psicológica, de forma a atingir melhores padrões de qualidade de vida individual e coletiva (Seligman, 2011). O bem-estar é definido por Keyes (2002) pelo funcionamento positivo do indivíduo, dado que o autor considera que ter saúde mental ultrapassa a dimensão de não ter patologia. Ter saúde mental implica perceber bem-estar psicológico, um funcionamento positivo e bem-estar social, assentes em critérios como: afetos positivos, satisfação com a vida sentida, aceitação social, crescimento pessoal, atualização social, uma vida com significado, contribuição social, maestria ambiental, coerência social, autonomia e integração social (Keyes, 2002, 2005).

A Psicologia Positiva pretende tributar-se para o exterior como disciplina que analisa e fomenta florescimento e um funcionamento positivo nos indivíduos e nas instituições, como forma de aumentar a qualidade de vida e prevenir situações de sofrimento patológico (Sheldon & King, 2001). Na sua obra *Felicidade Autêntica*, Seligman (2003) pensou a felicidade como um arquétipo mensurável através da satisfação com a vida, que relaciona emoções positivas, envolvimento e uma vida com propósito.

O conceito de florescimento refere-se à forma como os indivíduos exploram as suas próprias competências, desenvolvem o seu potencial e vivenciam as emoções positivas, sempre na ótica de promover senso de bem-estar (Seligman, 2011). De acordo com Gable e Haidt (2005), o florescimento potencia e otimiza as funcionalidades dos indivíduos, dos grupos e das instituições. Na impossibilidade de evitar em absoluto experiências de carácter negativo, é imperativo promover estratégias que permitam florescer os indivíduos e à sociedade em geral (Fredrickson, 2001). Contudo, na visão deste último autor, as emoções negativas podem ser úteis, desde que controladas no tempo e contexto (Fredrickson, 2001). As emoções positivas estão intrinsecamente ligadas ao florescimento e são desencadeadas pelo envolvimento nas tarefas de vida, relacionamentos interpessoais, sentido atribuído à vida, sentimentos de autorrealização e sentimentos ou percepção de felicidade e bem-estar (Seligman, 2004).

Seligman (2011) propôs primeiramente que a felicidade se podia analisar sobre três construtos: emoções positivas (sentimentos como prazer, êxtase, conforto), envolvimento (ligado à capacidade de fluir e perda da autoconsciência aquando o desenvolvimento de uma tarefa) e uma vida com propósito (sentimentos de pertença, persecução de metas, satisfação com a vida). Todavia, o autor considera que estas três componentes não são suficientes para narrar acerca da globalidade do conceito de felicidade, pelo carácter dinâmico e mutável dos sentimentos de satisfação e bem-estar autopercecionados pelos indivíduos. Refere por isso, que a fórmula chave para potenciar o bem-estar, se constrói pela capacidade de florescimento, cabendo à Psicologia Positiva criar, desenvolver, e aplicar estratégias, que visem aumentar essas competências nos indivíduos, através de técnicas como a psicoterapia positiva (Seligman, 2011).

O florescimento está intrinsecamente ligado às emoções positivas, desencadeadas pelo envolvimento implícito nas tarefas de vida, nos relacionamentos interpessoais, no sentido atribuído à vida, nos sentimentos de realização, de felicidade e bem-estar (Seligman, 2004). Ao

contrário das preocupações de outrora, relativas ao erro, a capacidade de florescimento é revestida por um funcionamento positivo e saudável no plano individual, que potencia e otimiza conseqüentemente o funcionamento de grupos e instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001). O funcionamento positivo dos grupos e instituições é desencadeado por virtudes cívicas, pautadas por atitudes de cidadania, responsabilidade, tolerância e altruísmo (Turner, Barling, & Zacharatos, 2002). Vários estudos empíricos indicam que as emoções positivas estão relacionadas com recursos internos como criatividade, otimismo, flexibilidade e resiliência (Isen, 2000). Ryff et al. (2006) concluem também que emoções positivas se relacionam positivamente com bem-estar e saúde física geral, estendendo o seu impacto ao sistema imunitário. Seligman devotou parte da sua carreira ao estudo da doença, concretamente, da depressão, estando por isso na gênese do conceito de florescimento a necessidade de procura de emoções positivas, desenvolver potencial psicológico, subjetivo e social e assim, atingir padrões de qualidade de vida individual e coletiva. O autor alude à forma como os indivíduos redescobrem, exploram e desenvolvem o seu potencial, em vivências e emoções positivas, com vista à obtenção de maiores níveis de bem-estar (Seligman, 2011).

Seligman (2011) desenvolveu o teorema do florescimento onde inclui as premissas das emoções positivas, envolvimento e vida com propósito em duas dimensões: relações e sentimentos de realização. Estas duas novas dimensões invocam que as relações com o outro são vitais para enfrentar as inclemências da vida, e que criam diferentes necessidades sobre as metas de realização. Surge desta forma a teoria do bem-estar (PERMA), cujas componentes são designadas por emoções positivas, envolvimento, relações significativas, sentido para a vida e sentimentos de realização (Seligman, 2011), já referido anteriormente.

Seligman (2011) focaliza o agenciamento individual e destaca a importância das práticas de uma educação positiva, assente em pressupostos como envolvimento, relações positivas e resiliência. Esta dimensão última dimensão é um elemento central no fortalecimento

psicológico dos indivíduos, transversal a todos os domínios da vida, devolvendo-lhes sentimentos de felicidade e bem-estar. O impacto do agenciamento individual destaca-se também nas mudanças grupais, essencialmente na dimensão de cidadania, altruísmo e de partilha com os outros. Do ponto de vista institucional, as escolas e as universidades são instituições, cujo funcionamento pode conduzir ao bem-estar em sociedade (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta nova perspetiva permitirá à psicologia compreender e implementar estratégias e ferramentas eficazes que analisem e explorem as competências que permitam promover florescimento nos indivíduos, comunidades e sociedade em geral.

Ao longo da curta história do florescimento já foram elaboradas algumas definições, que agregam a noção de uma vida plena, como uma vida com significado, relações significativas, envolvimento e sentimentos de realização, conduzidos pelas forças e virtudes humanas (Seligman, 2004). O conceito do florescimento é transversal às diferentes tarefas de vida, tendo particular importância no âmbito educacional e de desenvolvimento vocacional, sendo estes contextos críticos ao sucesso académico e ao processo de construção do projeto de vida e de carreira.

#### **1.4. Bem-estar geral.**

A discussão em torno das emoções positivas e do conceito de felicidade contém alguma ambiguidade, dada a abrangência e subjetividade dos construtos envolvidos (Seligman, 2004). Investigadores, espalhados por todo o mundo, continuam a aprofundar o “quando”, “quanto” e “como” as pessoas se sentem felizes, como exploram o seu potencial e como sustentam as emoções positivas (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihaly, 2000). O conceito de felicidade é uma dimensão do bem-estar, mas só por si não dá sentido à vida. É importante definir e avaliar especificamente a satisfação nos diferentes domínios da

vida e identificar fatores facilitadores e promotores de florescimento e bem-estar, que são geradores de sentimentos positivos, como o prazer de viver (Seligman, 2004).

O conceito de bem-estar derivou inicialmente de um conceito da economia, relativo ao bem-estar material ou *welfare*, que se referia concretamente aos sentimentos de satisfação pela obtenção de rendimentos (Galinha & Ribeiro, 2005). Filósofos da Grécia antiga, nomeadamente Aristóteles, definiam felicidade económica como disciplina e como via para a obtenção de uma boa vida. Apesar de o conceito de felicidade exceder o de riqueza, desde que foi criada a economia os objetivos materiais integram a conceção e a perceção de felicidade. Neste cenário de bens materiais, de acordo com Crespo e Mesurado (2015), entendeu-se ser necessário distinguir bem-estar material ou objetivo de bem-estar global, através da elaboração de um conceito próprio. Simultaneamente, houve a necessidade de elaborar uma medida de avaliação dos níveis de felicidade, que abrangesse as variáveis envolvidas na persecução de bem-estar (Crespo & Mesurado, 2015). Contudo, as pesquisas salientam que a definição dos projetos de vida assentes sobre metas e objetivos materialistas se relacionam com fracos níveis de bem-estar, ao passo que, pessoas que se afastam destas metas materialistas apresentam maiores níveis de bem-estar (Kasser, 2002).

Transpondo o modelo que explica o bem-estar elementarmente como ausência de doença, Archer, Probert e Gage (1987) definem este construto como o processo de maximização das funcionalidades do ser humano, que envolve a estrutura do pensamento, componentes físicas e componentes espirituais. Myers, Sweeney e Witmer (2000) explicam o bem-estar como um modo de vida orientado para a otimização da saúde e bem-estar, em que corpo, mente e espírito interagem harmonicamente com a natureza e comunidade social.

Ryan e Deci (2001) destacam duas perspetivas distintas, uma que aborda o bem-estar subjetivo, relativo aos sentimentos de prazer, designado de hedonismo e outra que se dedica ao estudo do potencial humano e sentimentos de bem-estar, designado por bem-estar psicológico

ou eudaimonismo. Apesar de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico terem orientações teóricas distintas, ambos têm por base o mesmo objeto de estudo – a felicidade humana (Novo, 2003). Por conseguinte, os conceitos de bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico esclarecem as várias dimensões o funcionamento otimizado do ser humano, que são desencadeadores de sentimentos de renovação e florescimento (Ryan & Deci, 2001).

De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), o bem-estar físico, mental e social são indicadores de estados completos de saúde. As perspectivas atuais que se alicerçam numa visão de felicidade e bem-estar revolucionaram constructos, práticas psicológicas e educacionais e as próprias relações humanas. Numa visão mais contemporânea, os sentimentos de felicidade, bem-estar e autorrealização encontram-se implícitos no planeamento do futuro, nos desafios do dia-a-dia, na manutenção do emprego, na proteção ou antecipação das situações de risco, no equilíbrio da gestão financeira e ainda em variáveis relacionadas com a prática e promoção da integridade física, emocional e social (Siqueira & Padovam, 2008). Todas estas vertentes estão implícitas nos domínios da Educação e da Orientação, cujas intervenções têm como fim facilitar e desenvolver nos indivíduos sentimentos de autorrealização, florescimento e sentido de vida.

### **1.5. Bem-estar subjetivo.**

O bem-estar subjetivo é normalmente associado à tradição filosófica do *hedonismo*, relativo à procura de bem-estar, prazer imediato e felicidade como bem supremo da vida humana. É universalmente consensual que os sentimentos de felicidade, apesar de vagos e ambíguos, são componentes base para uma vida saudável, com sentido e significado. O bem-estar corresponde à dimensão subjetiva da qualidade de vida, envolve dimensões como felicidade, estados de espírito, sentimentos de satisfação, afetos positivos e ainda a perceção que cada indivíduo elabora acerca da sua vida (Giacomoni, 2004).

O bem-estar subjetivo representa um indicador da qualidade de vida que procura compreender a satisfação, a felicidade, a forma como os indivíduos autoavaliam a própria vida e a frequência com que experienciam emoções positivas (Diener, Suh, & Oishi, 1997). Ora, o bem-estar subjetivo é um constructo em constante devir, aumentando por isso o interesse que a comunidade científica tem em perceber quais as variáveis implícitas na conquista de sentimentos de satisfação nas diferentes tarefas de vida.

Wilson (1967) elaborou e estudou duas propostas do bem-estar, onde ligava os conceitos de satisfação e felicidade, numa perspetiva Base-Topo (*Bottom-Up*) e a perspetiva Topo-Base (*Top-Down*). A primeira - Base-Topo - centra-se na ideia de que a satisfação imediata das necessidades produz felicidade, enquanto a não satisfação das mesmas, despoleta sentimentos negativos de frustração e infelicidade. A perspetiva Topo-Base pressupõe que o grau de satisfação necessário para atingir felicidade depende da capacidade de adaptação e do nível de aspiração ou ambição dos indivíduos, dimensões determinadas por fatores pessoais, contextuais, experiências de vida, comparação com os outros e ainda pelos valores pessoais de base.

Condicionado pelos dados simplistas da altura, Wilson (1967) elaborou uma revisão empírica denominada “Correlates of avowed hapiness”. Para o autor, o conceito de pessoas felizes descreve: “jovens, com boa educação, bons salários, extrovertidos, otimistas, despreocupados, religiosos, casados, com elevada autoestima, aceitação no trabalho e que tenham vários tipos de inteligência” (Wilson, 1967, p. 294). Nesta conceção, acentua-se a natureza multidimensional do conceito, que integra como elementos estruturantes do senso de satisfação com a vida, emoções e afetos (positivas e negativas), também em domínios de vida como o trabalho. Este conceito de bem-estar pode ser avaliado de forma global ou específica, dependendo dos objetivos da análise (Diener et al., 1997) e está associado às variáveis idade, sexo e nível socioeconómico (Giacomoni, 2004).

Relativamente ao género, estudos de Diener e colaboradores (1999) apontam os rapazes com mais afetos positivos e níveis mais elevados de bem-estar subjetivo do que as raparigas, sendo estas mais sensíveis às emoções negativas. Em dados de investigação recentes com alunos universitários, as raparigas evidenciam maiores níveis de ansiedade em situações de avaliação (Almeida, 2017) e menores níveis de bem-estar (Sagone & De Caroli, 2014) do que os estudantes do sexo masculino. Todavia, na pesquisa de Almeida (2017), tal como numa outra com alunos do ensino superior da Universidade do Algarve (Imaginário & Vieira, 2011), os níveis de bem-estar das raparigas e dos rapazes não revelaram diferenças significativas.

De acordo com Novo (2003), foram muitos os trabalhos impulsionados por E. Diener (1994, 2000) nas áreas da Psicologia da Saúde, Psicologia Clínica, Psicologia Social e Psicologia da Educação e da Orientação. A Psicologia Positiva e os Modelos de Bem-estar consideram pilares basilares de uma vida com propósito as emoções e traços positivos como inteligência, desenvolvimento de competências, autonomia, desempenho físico, relações com instituições positivas como a família, o trabalho e a satisfação com a vida (Campbell, 1981).

O conceito de bem-estar subjetivo corresponde a um conceito complexo de autoavaliação, que agrega componentes cognitivas e emocionais como afetos positivos, afetos negativos, sentimentos de autoeficácia, autonomia, domínio de competências emocionais e intelectuais, capacidade de adaptação e vivências nas experiências (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Os afetos subdividem-se em emoções positivas (e.g., felicidade, alegria, amor, contentamento, bem-estar, esperança, otimismo, perdão, sabedoria, sentido vida) e emoções negativas (e.g., culpabilidade, tristeza, ansiedade, angústia, insatisfação, depressão, raiva, desgosto, medo e todas as outras emoções desagradáveis) (Eryilmaz, 2011). A autoestima, a autoeficácia e autoavaliação relativas aos domínios relacionais estão ligados às emoções positivas que detêm um papel determinante sobre bem-estar e a saúde mental. Diener (1994) indica que as componentes afetivas (emoções negativas e emoções positivas) e cognitivas

(sentimentos de satisfação com a vida) do bem-estar subjetivo estão reciprocamente relacionadas.

À semelhança do conceito de bem-estar subjetivo, também o conceito de satisfação envolve dimensões relativas às aspirações de vida, considerando Campbell (1976) que esta noção se altera nas diferentes culturas, de acordo com crenças, valores e estilos de vida. Siqueira e Padovam (2008) indicam que o conceito de satisfação com a vida tem origem nas concepções primárias de bem-estar subjetivo relativo ao julgamento que os indivíduos elaboram sobre a vida; a avaliação que fazem sobre a concretização de necessidades, as aspirações pessoais e os projetos de vida. Neste sentido, um estudo de Eryilmaz (2011) expõe que a satisfação de necessidades e determinantes de ação desencadeiam sentimentos de bem-estar subjetivo. Estudos de Diener (2000) indicam que o modelo de bem-estar subjetivo inclui a autoavaliação que os indivíduos elaboram sobre a vida, relativa aos sentimentos de satisfação com a vida e de felicidade. Esta auto-avaliação tem como referência experiências emocionais de cariz positivo ou negativo, valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais. Assim, os modelos de bem-estar subjetivo pretendem entender a saúde mental pelo funcionamento positivo nos diversos domínios da vida e satisfação percebida pelos indivíduos (Novo, 2005). Como anteriormente referido, é de notar que são inúmeras as variáveis que se correlacionam positivamente com o bem-estar subjetivo, estendendo-se pelas escolhas, percurso académico e comportamentos de carreira. Diener, Lucas e Suh (1999) concluíram que jovens estudantes com metas e objetivos de vida claramente delineados apresentam melhores resultados académicos, podendo-se depreender que a persecução de objetivos é um fator preditivo de bem-estar subjetivo. No estudo de Imaginário e Vieira (2011), o bem-estar subjetivo é ainda relacionado com elevados níveis de satisfação com a vida, relevando, uma vez mais, a preponderância dos recursos internos neste construto.

Diener e Biswas-Diener (2002) constataram numa investigação com estudantes do ensino superior que os sentimentos de satisfação com a vida em conjunto com o senso de felicidade se tornam mais importantes do que o próprio rendimento académico. Assente no princípio do hedonismo e do prazer, o bem-estar subjetivo é avaliado pela constância de experiências de vida prazerosas, em relação aos sentimentos negativos (Diener & Diener, 1996). Nesta medida, a frequência e a intensidade com que se vivenciam experiências emocionais de cariz positivo detêm um papel de relevo sobre os níveis de bem-estar e consequentemente sobre a perceção de qualidade de vida (Diener & Lucas, 2000).

### **1.6. Bem-estar psicológico.**

Apoiado na noção de bem-estar geral, o bem-estar psicológico consiste no funcionamento psíquico pleno, enfatizando os aspetos positivos e as potencialidades únicas de cada indivíduo. Esta dimensão do bem-estar psicológico foi primeiramente alvo de reflexão por parte da comunidade científica, sendo denominada por Filosofia de Eudamonia. O filósofo Aristóteles relaciona o conceito de eudamonia com os princípios do conceito de florescimento, na medida em que o distingue de felicidade, por considerar que o primeiro é um processo e o segundo um estado (Crespo & Mesurado, 2014). No início da década de 90, alguns autores (e.g., Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989) distinguem bem-estar subjetivo de bem-estar psicológico, tendo por base conceitos provenientes da psicologia do desenvolvimento, da intervenção clínica (Ryff, 1989), dos princípios da autodeterminação da vida humana (Ryan & Deci, 2001) e do desenvolvimento positivo do ser humano (Seligman, 2002).

Nestes contributos destaca-se a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) que associa bem-estar psicológico à satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento, em diferentes contextos. Nesta perspetiva, as pessoas tendem a prosseguir objetivos, domínios e relações que proporcionem ou suportem a satisfação das

necessidades, sendo esta a base de sustentabilidade que mantém ou aumenta a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). A motivação intrínseca diz respeito “ao envolvimento ativo com tarefas que as pessoas acham interessantes e que, por sua vez, promovem o crescimento (Deci & Ryan, 2000, p. 233). Assim, o bem-estar psicológico assenta numa lógica de crescimento, de progresso e realização pessoal.

Ryff e Keyes (1995) definiram a estrutura de bem-estar psicológico, por reconhecerem falta de consistência nos princípios teóricos que sustentam o construto de bem-estar subjetivo. Nesta medida, afirmam que as principais concepções teóricas do bem-estar psicológico são construídas através de formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano, dimensionadas para potenciar recursos, enfrentar desafios e superar adversidades da vida, característicos do dia-a-dia (Siqueira & Padovam, 2008). Ryff e Keyes (1995) elaboraram uma proposta teórica de bem-estar psicológico que engloba seis dimensões: autoaceitação, relacionamentos interpessoais positivos, autonomia, domínio sobre contexto, e sentido para a vida e crescimento pessoal. A essência do construto alude ao conjunto de competências cognitivas e intelectuais subjacente à capacidade de pensar, raciocinar, ser assertivo e formular uma vida com propósito e sentido (Ryff & Keyes, 1995). Esta concepção relaciona atitudes positivas e de autoaceitação desenvolvidas pelos indivíduos acerca de si mesmos, de acordo com as suas características, a existência de relacionamentos significativos geradores de emoções positivas (tais como senso de autonomia, domínio do ambiente onde está inserido, vida com propósito e abertura a novas experiências), reveladoras de senso desenvolvimento e de crescimento pessoal (Ryff & Keyes, 1995). A primeira dimensão- autoaceitação - é considerada uma característica central em saúde mental, sendo indicador de bom funcionamento psicológico, de autoconhecimento e de aceitação dos múltiplos aspetos da personalidade e, ainda, uma atitude madura e positiva sobre si próprio (Ryff & Keyes, 1995; Saricaoğlu & Arslan, 2013).

A segunda dimensão traduz relacionamentos positivos que são considerados acolhedores, seguros, satisfatórios e de afeição com as outras pessoas, tornando-se determinantes para manter laços e relações interpessoais salutares. A importância de “ser necessário”, de “ser importante” para os outros e de “sentir que os outros estão interessados em si” são premissas cada vez mais aceites e alvo de interesse para a investigação (Connolly & Myers, 2003). Pessoas que sentem que são “importantes para os outros” tendem a desenvolver um maior sentimento de pertença à sociedade (Connolly & Myers, 2003).

Por sua vez, a terceira dimensão- autonomia- assenta nos indicadores de *locus* de controlo interno, de autoavaliação, da capacidade de adaptação e independência face ao exterior (Ryff & Keyes, 1995).

A quarta dimensão- domínio sobre o contexto traduz-se na capacidade que o indivíduo tem para atuar, criar ou escolher ambientes adequados às suas características pessoais e em adaptar-se aos diversos contextos, mesmo os mais complexos (Ryff & Keyes, 1995).

A quinta dimensão respeita ao sentido para a vida, e implica o entendimento da direção regida por propósitos e objetivos de vida. Relaciona-se com a persecução de objetivos e metas congruentes com o Eu real e o Eu ideal, que devolvem ao indivíduo significado e sentido para a vida (Ryff & Keyes, 1995).

Por fim, a sexta dimensão respeita ao crescimento pessoal, que corresponde à necessidade intrínseca de desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências internas, de abertura às novas experiências, e de ultrapassar desafios da vida no contexto social, profissional ou outros (Ryff & Keyes, 1995).

O construto de bem-estar psicológico tem dado um importante contributo em diferentes áreas como a Psicologia, as Ciências Sociais e outras vertentes da saúde no geral, em que os processos positivos ligados ao bem-estar psicológico vão além das repercussões no âmbito cognitivo e comportamental, estendendo-se ao plano neuroendócrino (Machado & Bandeira,

2012). O modelo de bem-estar psicológico é multidimensional; envolve a felicidade enquanto construto globalista, que pode ser determinada por diversas variáveis explicativas, em constante progressão, edificadas ao longo do processo de desenvolvimento e que visam a realização da pessoa humana (Ryff, 1989). Salienta-se o significado das dimensões de bem-estar psicológico em domínios como a educação, o trabalho e o desenvolvimento da carreira.

A investigação em estudantes tem mostrado que as vivências ligadas ao ingresso no ensino superior e a integração social no contexto têm um papel preponderante na perceção de bem-estar psicológico (Imaginário & Vieira, 2011). Alunos do ensino superior com rendimento académico, comportamentos assertivos, sentimentos de otimismo, um estilo de vida saudável e hábitos de prática desportiva regular revelam maiores níveis de bem-estar psicológico (Velásquez et al., 2008; Burris et al., 2009). Ryff et al., (2006) aprofundaram a investigação sobre a forma como o bem-estar psicológico se associa com a saúde física, observando-se correlações entre fatores psicológicos e biológicos. O bem-estar é indicador favorável de saúde mental ao nível comportamental, emocional e cognitivo, e de saúde física em geral.

Num estudo com adolescentes italianos, Sagone e De Caroli (2014) observaram relações positivas entre autoeficácia geral e três das dimensões de bem-estar psicológico, designadamente crescimento pessoal, autoaceitação e domínio sobre o contexto. Neste mesmo estudo (Sagone & De Caroli, 2014) foram também encontradas relações significativas entre três dimensões de bem-estar referidas anteriormente (crescimento pessoal, autoaceitação e domínio sobre o contexto) e a resiliência face a situações de stresse académico.

No domínio do desenvolvimento da carreira, o Modelo Integrativo do Bem-estar Psicológico (Ramos, Paixão, & Simões 2011; Ramos, 2016) foi elaborado com base no Modelo de Bem-Estar subjetivo de Lent e Brown (2004, 2006a) e da teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000) para explicar a relação entre os mecanismos sociocognitivos e o bem-estar psicológico. Os autores apresentam modelos para os contextos sociais e académicos, que

incluem variáveis sociocognitivas (autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos), e variáveis motivacionais, nomeadamente as características de personalidade, as necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento. Os resultados indicam que o domínio académico é estruturante da vida dos jovens adultos que frequentam o ensino superior, tendo impacto direto no desempenho e na perceção de satisfação com a vida e no bem-estar psicológico e, ainda, que os recursos do contexto (ingresso no ensino superior, estatuto académico, apoio social e circunstâncias de habitação) têm um impacto positivo na autoeficácia, nas necessidades psicológicas básicas, nas expectativas de resultado e na satisfação académica (Ramos, 2016).

Por seu lado, a satisfação académica influi positivamente na satisfação com a vida, que, conseqüentemente, determina positivamente o bem-estar psicológico. A autoeficácia impacta positivamente nas expectativas de resultado e na satisfação académica, observando-se ainda relações de causalidade entre necessidades psicológicas e satisfação académica e de bem-estar psicológico (Ramos et al., 2011; Ramos, 2016).

No que concerne ao modelo proposto referente ao domínio social (Ramos, 2016), os resultados indicam que recursos de contexto impactam positivamente na autoeficácia, nas expectativas de resultado, nas necessidades psicológicas básicas e na satisfação no domínio social, à semelhança do que se verifica no modelo académico. A satisfação social, por sua vez, determina a satisfação com a vida, o que influencia, conseqüentemente, o bem-estar psicológico. Neste estudo, verificou-se ainda que o bem-estar psicológico é determinado pelas necessidades psicológicas básicas, que por sua vez, determinam positivamente o senso de autoeficácia, de satisfação social e de satisfação geral com a vida (Ramos, 2016).

### **1.7. Bem-estar no ensino superior.**

A agenda da pesquisa sobre o bem-estar em alunos do ensino superior decorre há décadas (e.g., Cutrona, 1982; Fisher & Hood, 1987; Ramos 2016). A entrada para a Universidade é uma etapa com grandes mudanças ao nível pessoal, académico, social, familiar e emocional. Frequentemente, esta é uma fase caracterizada por crises e adaptações (Almeida, 2017; Cutrona, 1982; Fisher & Hood, 1987). Os estudantes do ensino superior deparam-se com as tarefas desenvolvimentais do jovem adulto, para quem é prioritário estabelecer relações de intimidade (Erickson, 1968), esboçar um estilo de vida consistente com os valores pessoais, a afirmação pela independência e o ensaio de papéis de adulto (Levinson, 1977). Apesar desta fase de vida ser encarada como uma etapa positiva, também pode acarretar níveis de stresse elevados (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2008), que muitas vezes conduzem ao insucesso e ao abandono escolar. Se uma boa parte de alunos perspetiva e vive a entrada para o ensino superior com otimismo e expectativa, há, por outro lado, uma fação de alunos cada vez mais representativa, que vivencia esta fase de transição com dificuldades, que implicam sofrimento, insucesso e abandono escolar. Para Erickson (1968), a capacidade de formular planos de carreira viáveis e gratificantes é um processo central na resolução satisfatória da crise de identidade na adolescência, afirmando o autor que “em geral, é a incapacidade de estabelecer uma identidade profissional que mais perturba os jovens” (1968, p.132). Ferreira e Neto (2000) indicam que a frequência no ensino superior funciona como um impulsionador de mudanças estruturais e significativas na vida dos indivíduos. O ensino superior é um contexto com múltiplas potencialidades de autodeterminação, ao proporcionar experiências de autonomia, desafios de exercício de competência e de relacionamento (Deci & Ryan, 2000). Este é um contexto definido por experiências de motivação intrínseca, em que a maioria dos estudantes

escolhem livremente atividades de acordo com os seus interesses, que lhes proporcionam desafios e abertura ao mundo.

Nos modelos holísticos de bem-estar, a carreira é um dos domínios mais significativos para planejar e estabelecer objetivos congruentes com a percepção que a pessoa tem de si própria, devolvendo-lhe maiores sentimentos de satisfação e de bem-estar. Esta aceção designa que o envolvimento no trabalho ou nas tarefas do quotidiano podem ser determinantes em termos de saúde e de bem-estar (Csikszentmihalyi, 2004). Ainda de acordo com o legado de Csikszentmihalyi (2004), o trabalho, as experiências académicas e profissionais são fontes e meios muito significativos para a percepção do *fluir vital (flow)*, que representa o sentimento de sintonia percebida entre o corpo e a mente, o equilíbrio entre os desafios propostos e as competências ou as motivações internas para os enfrentar. O reconhecimento dos desafios encontrados, assim como a capacidade de os enfrentar, promovem sentimentos de bem-estar e satisfação. Os dados da pesquisa de Connolly e Myers (2003) apontam a relação entre o trabalho e o bem-estar como um dos fatores de maior impacto na procura de uma vida com significado. Em estudos recentes, as variáveis de carreira (e.g., satisfação de carreira, adaptação, sentimento de congruência entre as características pessoais e o curso) revelam-se como fortes preditores do bem-estar geral, nomeadamente em alunos que frequentam o ensino superior (Almeida, 2017; Costa & Teixeira, 2016; Teixeira & Costa, 2017) e em estudantes das Escolas profissionais (Pinto & Teixeira, 2018).

No mesmo sentido, em estudantes universitários foram encontradas relações significativas entre a capacidade de adaptabilidade na carreira e o nível geral de satisfação académica, que faz parte da satisfação geral com a vida (Duffy, Douglass, & Autin, 2015). Os dados têm mostrado que a adaptabilidade de carreira positiva, nomeadamente nas componentes de controlo e confiança, tem uma relação positiva e significativa com satisfação com a vida e bem-estar (Almeida & Teixeira, no prelo; Hirschi, 2009; Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher,

2017). Outros estudos certificam que há relações significativas entre ajustamento académico, a motivação na exploração vocacional e elevados níveis de satisfação com decisões ou escolhas vocacionais (Faria, Pinto & Taveira, 2014; Lent et al., 2009). Pitcher e Purcell (1998) confirmam que a maioria dos alunos do ensino superior tem uma visão otimista em relação às perspetivas de futuro.

Entre os fenómenos do ensino superior que têm sido estudados, destacam-se os processos de transição, adaptação e sucesso académico (Soares et al., 2015), que integram um sistema multidimensional de fatores, envolvendo características do aluno (sociodemográficas, académicas, personalidade, desenvolvimentistas) e contextuais (e.g., familiares, universitárias, pares) (Almeida, 2017; Soares et al., 2015; Taveira, 2000). Segundo o relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Banha, 2015, p. 13), no ensino público português são causas de abandono escolar: as características dos estudantes no ingresso (e.g., idade, origem social e cultural), a inadaptação aos códigos implícitos no ensino superior, as condições oferecidas pelas instituições, em termos de apoio, o acompanhamento, o suporte pedagógico, organizativo e as infraestruturas.

O processo de transição para o ensino superior determina *à posteriori* a qualidade da adaptação, o sucesso ou o insucesso. Também Diener, Suh e Oishi (1997) referem que a capacidade de adaptação às situações decorrentes do ingresso no ensino superior, sejam de tendência positiva ou negativa, podem ser determinadas por variáveis como o sexo, a idade e outras variáveis sociodemográficas. Por sua vez, Shlossberg (1981) propõe um modelo de transição que abrange a mudança de papéis, o estabelecimento de novas relações interpessoais, a alteração nos padrões de relacionamento com família e os amigos, as emoções associadas (ansiedade), a origem, o período de tempo e os determinantes que levaram à transição, e o planeamento ou não da mudança (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004; Shlossberg,

1981). Shlossberg (1981) realça ainda a importância do papel dos suportes sociais ou interpessoais na vida dos indivíduos, sejam a família, os pares ou outras instituições.

O ingresso no ensino superior representa para muitos jovens a realização de um projeto de carreira e de vida, em que as expectativas são por norma elevadas e românticas, tanto para o aluno, como para as pessoas significativas, nomeadamente a família e rede social. Esta transição encerra uma das mudanças com maior significado e impacto individual e social (Soares et al., 2015). Esta fase confronta os jovens com o desafio de muitas vezes, saírem de casa, enfrentarem expectativas e um mundo desconhecido e estabelecerem novas relações com pares e restante comunidade (Soares et al., 2015). Todavia, essas expectativas podem não coincidir com a realidade e desencadear sentimentos de frustração, que dificultam ou inviabilizam o processo de adaptação ao ensino superior (Polydoro, 2000; Cunha & Carrilho, 2005). A investigação tem demonstrado que as expectativas dos estudantes são um fator determinante sobre o ajustamento ao contexto académico, que por sua vez também impacta sobre as forças motivacionais na persecução de metas (Ferraz & Pereira, 2002), sendo este processo diferenciável nas diversas áreas de estudo. Os dados indicam que os alunos das áreas das ciências exatas têm expectativas mais elevadas, valores mais intrínsecos de desenvolvimento pessoal e de autorrealização, melhores indicadores de adaptação, maiores níveis de bem-estar físico e psicológico, e expressam mais equilíbrio emocional, mais otimismo, mais autoconfiança e maiores competências de tomada de decisão, comparativamente com os alunos das áreas das ciências sociais (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Pitcher & Purcel, 1998; Teixeira, 2004).

Uma boa adaptação ao ensino superior pode favorecer o percurso académico do aluno (Lent et al., 2009). As investigações têm revelado a associação entre progressão académica regular e níveis elevados de bem-estar subjetivo (Imaginário & Vieira, 2011). Na conceção de bem-estar subjetivo dos alunos são determinantes fatores de integração e suporte social,

vivências acadêmicas, níveis de ansiedade às avaliações, experiências escolares, percepção de congruência entre características pessoais e características do curso e percepção de capacidade para resolução de tarefas e dificuldades (Almeida, 2017; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Imaginário e Vieira, 2011; Teixeira & Costa, 2017). Os determinantes que contribuem para aumentar o bem-estar subjetivo no ensino superior podem também estar relacionados com a qualidade das relações que o indivíduo percebe com a família (Teixeira & Costa, 2017), o grupo de pares e restante rede social (Almeida, 2017).

A literatura (e.g., Lent, Singley, Sheu, Schmidt, & Schmidt, 2007; Ojeda, Navarro, & Flores, 2011) tem evidenciado a associação entre ajustamento e satisfação no contexto acadêmico, considerando os recursos disponíveis para lidar com as adversidades e os obstáculos, sejam de ordem interpessoal, intrapessoal e contextual. Numa investigação de Faria, Pinto e Taveira (2014) foram analisadas as relações entre a exploração vocacional, a adaptação acadêmica e as características de personalidade, e identificaram-se dois perfis de carreira: o conformista e o construtivo. O primeiro perfil corresponde a uma tónica de maior introversão, apatia, menor positividade face ao futuro profissional, patenteado por comportamentos de desinvestimento no processo de exploração pessoal e profissional. Este perfil corresponde às características de personalidade marcadas por experiências e afetos negativos, estratégias de *coping* deficitárias, menor envolvimento na persecução de metas e objetivos e menores níveis de motivação. Já o perfil construtivista engloba os indivíduos que se mostram mais otimistas, especialmente em relação ao mercado de trabalho, e apresentam níveis positivos de crenças de autoeficácia e maior necessidade de exploração de reações e comportamentos. Este estudo mostra ainda que este perfil se correlaciona positivamente com fatores de ajustamento acadêmico, melhores estratégias de enfrentamento de adversidades, maior determinismo na persecução de metas e objetivos, relativo ao domínio acadêmico, bem como nos restantes domínios da vida em geral (Faria et al., 2014). Mediante as variáveis que podem determinar a

qualidade do processo de ajustamento ao ensino superior, Silva, Taveira, Bernardo e Moreno (2014) identificaram ainda um terceiro perfil de exploração e ajustamento académico ao ensino superior, designado de resiliente.

Sheu, Liu e Li (2016) apresentam um modelo que visa explicar os processos de ajustamento e de bem-estar nos domínios académico e de carreira dos jovens adultos e adultos, inseridos em formação ou no trabalho. Este modelo foi desenvolvido sobre a inspiração dos Modelos Sociocognitivos da Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994) e explica os interesses, escolhas e desempenhos dos estudantes e dos adultos trabalhadores, acrescentando conhecimento acerca da forma como estes se ajustam e se tornam satisfeitos com as suas escolhas académicas e com as áreas de ocupação profissional. Os resultados da pesquisa efetuada por Sheu, Liu e Li (2016) com 757 estudantes universitários da China, indicam que para melhor se perceber o bem-estar na vida académica, importa integrar dimensões como a satisfação académica e o stresse, uma vez que ambos funcionam como mediadores únicos sobre as outras variáveis implicadas no estudo do bem-estar em alunos do ensino superior. Na mesma investigação, os traços de personalidade e as variáveis socioculturais parecem ter correlações diferenciadas em relação ao bem-estar, sendo que os traços de personalidade são preditores de stresse académico e o contexto sociocultural preditor de satisfação académica, mas também de stresse (Sheu, Liu & Li, 2016).

O domínio específico do bem-estar delimita-se de acordo com os contextos; a satisfação global com a vida é determinada por níveis elevados de satisfação académica e por baixos níveis de stresse académico (Sheu, Liu, & Li, 2016). Relativamente aos traços de personalidade “independente vs interdependente”, os resultados indicam que indivíduos interdependentes experienciam maiores níveis de stresse, por sentirem maior necessidade de corresponder às expectativas da família ou do grupo de pares, e indivíduos independentes revelam maiores níveis de autonomia, valorização, singularidade e de assertividade (Sheu et al., 2016). Outros

estudos tendem a confirmar que as percepções de bem-estar e de autoeficácia estão positivamente correlacionadas com o rendimento académico (Cunha & Carrilho, 2005). Estas perspetivas tendem também a responder às preocupações que as instituições de ensino superior têm vindo a demonstrar quanto aos processos e condições envolvidas no rendimento académico e no desenvolvimento dos alunos (Santos, 2000). Desta forma, salienta-se que Seligman (2004) realça a importância de transpor estes conceitos para o contexto escolar, por serem elementares na transformação, construção e no desenvolvimento do potencial dos alunos.

Nesta medida, de acordo com as evidências da investigação, os gabinetes de apoio, através da implementação de programas de apoio e orientação ao aluno, podem ter um papel decisivo na forma como os alunos se ajustam ao ensino superior em termos sociais (e.g., professores e pares), individuais, do desempenho e do sucesso académico (Almeida, 2017; Hui, Lent, & Miller, 2013; Faria et al., 2014; Velásquez et al., 2008). A perspetiva da intervenção é acima de tudo promocional e preventiva, e permite aos alunos explorar, desenvolver recursos na esfera do agenciamento pessoal, que permitem completar uma trajetória académica satisfatória (Seco et al., 2005), mas também para solucionar questões, resolver e ultrapassar as vicissitudes com que alunos e instituições se confrontam (Banha, 2015).

## **2. Perspetivas sobre Desenvolvimento de Carreira**

Nesta segunda parte do capítulo são apresentadas as perspetivas de desenvolvimento da carreira com impacto na atualidade, e que na sua maioria fazem pontes com os conceitos anteriormente revistos. Pelas múltiplas influências constatadas ao longo de um século de história, a escolha vocacional deixou de ser encarada como uma escolha pontual e unívoca, passando a incluir dimensões cognitivas, desenvolvimentistas, sociais e afetivas. A orientação vocacional compromete-se a responder às exigências mudanças do mundo atual, perspetivando respostas quer aos indivíduos quer à sociedade (Herr, 2008). Esta disciplina não se limita apenas

a atuar na transição da escola para o mundo do trabalho, pois estende a intervenção ao longo da vida, assumindo também um papel importante na construção ideológica social (Lassance & Sparta, 2003). Nesta medida, o acompanhamento vocacional é fulcral ao longo da vida e engloba a totalidade da vida, ajudando à definição e ao ajustamento dos projetos de carreira, de acordo com contingências sociais, culturais e pessoais. A orientação vocacional surge, pois, como uma intervenção de índole psicológica e educacional, que potencia nos indivíduos, ao longo da vida, uma visão integrada e complexa das suas competências e motivações, para que possam tomar decisões consistentes com o autoconceito, que integra uma visão dos fatores pessoais e dos fatores contextuais. A intervenção é entendida ao longo da vida, incluindo a escolaridade, ambientes de trabalho e pós-reforma.

### **2.1. Perspetiva traço e fator.**

Na história da Psicologia da Orientação, nos séculos XVIII e XIX, altura da Revolução Industrial, ocorreram profundas mudanças, embora a principal particularidade se relacione com a substituição do trabalho artesanal e precário pelo trabalho assalariado, o uso de máquinas e um crescimento sustentado. Pode dizer-se que ao longo deste período sentiu-se a necessidade de renovar e criar novas profissões, de que inevitavelmente resultou uma nova ordem social, com necessidades de formar novas conceções sobre o processo de construção de carreira (Duarte et al., 2009).

No início do século XX, em 1909, Frank Parsons desenvolve os pilares conceituais da Psicologia Vocacional, num modelo que relaciona a pessoa com a profissão, num pressuposto de ajustamento entre as características pessoais e as atividades profissionais. Nesta conceção, já está emergente a direção da escolha de carreira, assente na consciência pessoal, características de personalidade, conhecimento de competências e exploração do potencial. Nas primeiras décadas do século XX, a escolha profissional regia-se pela combinação de

características pessoais e exigências profissionais, por norma estáveis ao longo da vida. Habitualmente passava-se sem constrangimentos da escola para o mundo do trabalho, todavia, a grande contribuição evolutiva circunscreve-se, desde há umas décadas a esta parte, pelo facto da escolha profissional ser mediada por experiências passadas, circunstâncias do presente e pretensões para o futuro (Super, 1990). Ora, a escolha profissional deixa de ser entendida como um processo aleatório, passando a relacionar-se com o conhecimento que o sujeito desenvolve sobre si (Bardagi, 2007). Nesta fase inicial da Psicologia da Orientação desenvolveram-se teorias, aplicaram-se práticas, criaram-se instrumentos de medida psicológica e fomentaram-se pesquisas que impulsionaram o interesse pela relação entre as características pessoais e as especificidades profissionais, em que a principal questão está relacionada com o princípio do autoconhecimento. Na década de 30, os testes de aptidões e inteligência eram o principal método de intervenção na orientação vocacional. Posteriormente, foi elaborada uma abordagem dinâmica exemplificada na teoria de Bordin (1979), que conjuga os interesses e caracteriza a escolha profissional como um processo motivado por mecanismos inconscientes (Bardagi, 2007). Neste período, era recorrente a tendência de os jovens seguirem os caminhos profissionais dos familiares diretos. No entanto, com a evolução da sociedade e à medida que o trabalho se tornou menos precário houve a necessidade de os indivíduos se agilizarem perante as mudanças geradoras de instabilidade profissional. Apesar de esta perspectiva ser uma referência histórica na atualidade, alguns dos conceitos diferencialistas perduram nos modelos contemporâneos.

## **2.2. Perspetiva desenvolvimentista.**

A partir da década de 50 do século XX ocorreu uma mudança de enfoque nas teorias que sustentavam o desenvolvimento da carreira. A orientação passa por uma fase de expansão e evolução com Donald Super (1957), um dos autores que mais contribuiu para que a orientação

fosse entendida como um processo evolutivo (1957). Super foi um dos primeiros autores a entender o desenvolvimento da carreira como um processo integrado no desenvolvimento pessoal (Herr, 2008). Super elaborou estudos longitudinais para analisar os processos de desenvolvimento da carreira, os procedimentos das decisões e os fatores pessoais e ambientais que concorrem para as escolhas. Outro contributo do autor centra-se no conceito de carreira como percurso, num processo contínuo, que se desenvolve ao longo do ciclo vital dos indivíduos nos mais diversos contextos (Super, 1990). Para Super (1990), a escolha profissional funciona como alavanca para a autoafirmação, integração e formulação do autoconceito; a escolha é concebida como a implementação do autoconceito (Super, 1990).

A teoria de Super, relativa ao desenvolvimento da carreira, comporta diferentes modelos. Na década de 80, o modelo *Life Span / Life Space* relaciona os conceitos de estádios de desenvolvimento, papéis de vida, maturidade e adaptabilidade profissional, sendo representado graficamente por um arco-íris (Figura 1). O autor apresenta o modelo *Life Span / Life Space* atribuindo uma maior importância aos fatores ambientais, culturais e socioeconómicos no percurso de desenvolvimento da carreira. Esta perspetiva ambiental liga o papel de trabalho com os demais papéis sociais - estudo, família, tempos livres e cidadania. Este modelo é constituído por duas dimensões: a longitudinal (*Life-Span*) localizada na parte externa do arco-íris e que representa a dimensão temporal, relativa à idade e respetivos estágios de desenvolvimento, e a dimensão espacial ou latitudinal (*Life-Space*) que corresponde aos diferentes papéis adstritos às diferentes fases ao longo do ciclo vital. Os diferentes papéis não são constantes nem uniformes, aumentam ou diminuem de importância ao longo do desenvolvimento, relativamente às diferentes fases de vida. Por exemplo, o papel de estudante ocupa em termos afetivos e cognitivos um lugar de relevo na vida dos adolescentes ou jovens adultos do ensino superior, diminuindo na idade adulta e aumentando de novo na idade adulta avançada. A carreira e o percurso profissional decorrem em determinados contextos sociais e

culturais, sendo pautados pelas exigências que os caracterizam e que são elementares no processo de construção de vida, ao longo do ciclo vital (Super, 1990). Na perspectiva desenvolvimentista, o conceito de carreira assume um significado central, definido como o conjunto das posições ocupadas por uma pessoa ao longo do tempo (Super, 1957). A partir dos anos 80, o conceito de carreira ganha definitivamente uma aceção mais ampla por que relaciona e compreende a sequência e a interação dos diferentes papéis desempenhados ao longo da vida (Super, 1990), salientando a ideia de que a carreira e a vida são indissociáveis (Teixeira, 2008).

No modelo do Arco-íris da Carreira (Figura 1), que envolve a globalidade dos papéis de vida, o desenvolvimento é apresentado como processo sistemático e gradativo que envolve crescimento e aprendizagem nos estágios normativos, ao longo do ciclo vital. O desenvolvimento da carreira resulta do repertório de comportamentos vocacionais dos indivíduos e isso processa-se segundo Super (1990) em 5 grandes estádios: (1) o *crescimento* (até aos 14 anos aproximadamente) caracteriza-se pelo despertar de interesses e habilidades que representam a gênese do autoconceito vocacional (Laranjeira & Teixeira, 2016), em que as figuras de referência como pais e professores são agentes fundamentais tanto nos processos de aprendizagem vicariante como pelas oportunidades e feedbacks nos desempenhos das crianças; (2) A *exploração* (14-24 anos) caracteriza-se pelo processo de autoanálise assente na consciência das características do autoconceito (e.g., inteligência, aptidões, interesses, valores, crenças) especificação e implementação da escolha profissional, assente em valores e das oportunidades proporcionadas pelo contexto; (3) o *estabelecimento* (25-44 anos) caracteriza-se pela consolidação do estatuto profissional e assenta em três etapas: a estabilização (estilo de vida), a consolidação (estabilidade profissional e segurança financeira) e a promoção (progressão da carreira); (4) a *manutenção* (45-64 anos) caracteriza-se pela administração da posição profissional alcançada, sem deixar de procurar novas metas e desafios; por último, (5) o *declínio* ou *desaceleração* (acima dos 65 anos) relativo à fase da diminuição progressiva dos

comportamentos de trabalho e exploração de atividades no âmbito dos papéis dos tempos livres, família e cidadania. Importa referir que estes estádios podem sobrepor-se e não há um limite de idade exato para o início e o término de cada um deles. A não concretização de uma destas etapas pode condicionar o desenvolvimento nas fases posteriores e acompanhar sentimentos de incómodo e insatisfação (Super, 1990).

Os conceitos de maturidade e adaptabilidade são conceitos que descrevem o processo de desenvolvimento da carreira ao longo da vida e a forma como as características da personalidade e as experiências do quotidiano pesam sobre o indivíduo, tornando-o mais apto para a mudança. No domínio da carreira, a maturidade e adaptabilidade são olhadas como um conjunto de tarefas e comportamentos normativos próprios de adaptação e desenvolvimento. O desenvolvimento não é um processo estanque ou rígido, pois as suas alterações podem ser lentas ou abruptas, dependendo das experiências, das competências e dos níveis de produtividade dos indivíduos mediante diferentes contextos e situações pessoais ou profissionais.

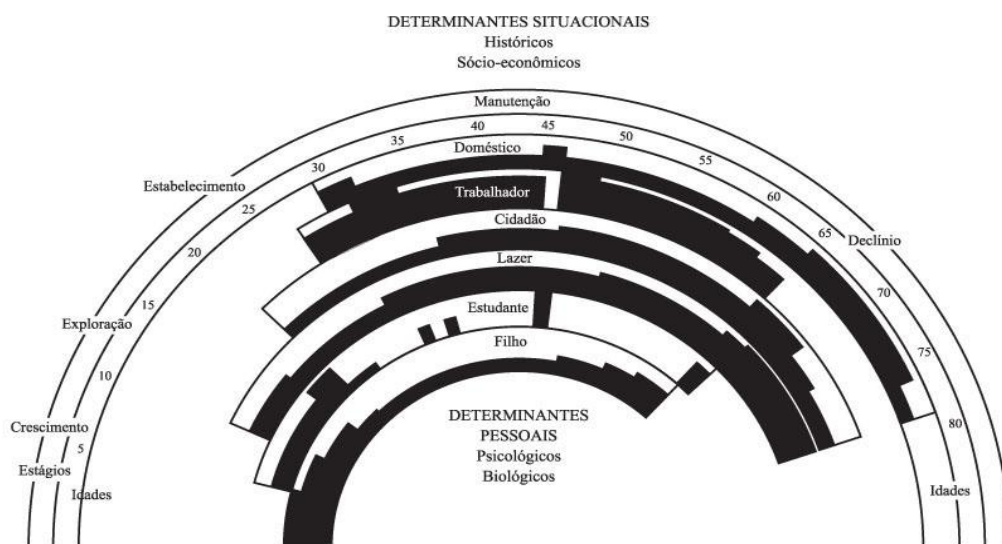


Figura 1. Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira (Super, 1990)

Na década de 80, Super (1990) apresenta a última versão da sua teoria sob a forma gráfica de um Arco Normando (Figura 2), que simboliza o desenvolvimento da carreira e o próprio construto de carreira como construção individual, no significado atribuído numa determinada cultura, num certo momento histórico, social e económico (Teixeira, 2000). Este modelo do Arco Normando explica a construção de carreira como um resultado da dinâmica entre os fatores individuais (caraterísticas pessoais, biológicas, psicológicos, competências, necessidades, valores e interesses) e fatores contextuais (meio socioeconómico, geográfico, familiar, cultural, comunidade, escola, trabalho, grupo de pares).

A representação gráfica do modelo tem na base, por um lado as características biológicas dos indivíduos, e por outro lado, as caraterísticas contextuais, geográficas, sociológicas ou económicas. As colunas laterais representam as interações pessoais e sociais do indivíduo, em que o pilar esquerdo também remete para a importância determinante das características pessoais (valores, interesses e necessidades, competências) no decurso da carreira. A personalidade aparece, então, como o constructo aglutinador das características pessoais, como fatores biológicos, as necessidades, os valores e os interesses, as capacidades e aptidões. O pilar direito simboliza a influência das dimensões sociais, culturais e geográficas no planeamento e percurso profissional desenvolvido. Os pilares estão interligados pelo arco, representado o *self*, como símbolo da interação indissociável entre dois pilares, ao longo do ciclo vital. A fluidez e a intensidade desta dinâmica são consistentes com metas e expectativas de vida que cada indivíduo cria para si nos diferentes papéis que representa.

A génese integradora do modelo é representada na “abóbada do arco”, que congrega autoperceções, autoconceitos inscritos nos diferentes papéis e tempos de vida (Teixeira, 2000). Esta parte superior do arco liga os dois pilares e tem um carácter integrador das características internas do indivíduo e das perceções do próprio ambiente. O arco é o centro do modelo e representa a pessoa, o Eu, o agente ativo e responsável na tomada de decisão, como cocriador

da sua própria realidade. O *self* é o resultado da direção das experiências no desenvolvimento dos pilares laterais do modelo na infância, adolescência e idade adulta (Super, 1990). O *self* representa o autoconhecimento e o autoconceito que o indivíduo percebe de si, no mundo que o rodeia. O autoconceito revela-se determinante no processo de construção de um percurso profissional e de vida, sendo o conhecimento de si contextualizado nos vários papéis, segundo

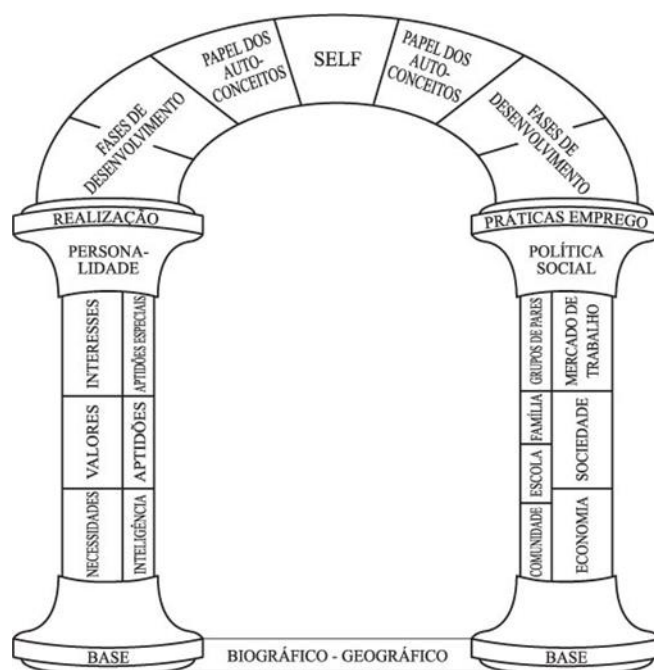


Figura 2. Modelo do Arco Normando (Super, 1990)

as fases de carreira. O arco articula de forma singular em cada indivíduo, os determinantes pessoais e os determinantes sociais e económicos. As oportunidades são, regra geral, definidas pelo meio e percebidas pela pessoa segundo a imagem que tem de si e do mundo em geral.

Ora, num mundo em constante mutação, a carreira e a vida profissional sofrem transformações profundas que obrigam os indivíduos a desenvolverem competências e comportamentos exploratórios, auto agenciados, desde as etapas iniciais até às etapas mais tardias, ao longo do ciclo vital. Neste modelo, o autoconceito focaliza as características pessoais implícitas na díade pessoa/situação, em que o destaque recai sobre o indivíduo que escolhe e se

adapta, mas principalmente, sobre a avaliação que este elabora de si mesmo, da sua situação socioeconómica e do meio em que vive e funciona. A pessoa é vista como organizadora do conhecimento que tem de si própria e do ambiente, e, particularmente, da relação bidirecional entre pessoa e fatores responsáveis por mudanças e transições (Teixeira, 2000).

A carreira é, portanto, um construto superordenado pelo autoconceito de cada um, formulado por variáveis pessoais e contextuais, na representação dos diferentes papéis, nas diversas fases de desenvolvimento do ciclo vital (Super, 1990).

### **2.3. Teoria de Holland.**

O modelo de Holland (1997) é um dos mais usados na investigação e intervenção na atualidade (e.g. Almeida, Ahmetoglu, & Chamorro-Premuzic, 2014; Leuty, Hansen, & Speaks, 2016; Morgan, Bruin, & Bruin, 2015; Sung, Cheng, & Wu, 2016). Este modelo organiza os tipos de personalidade numa estrutura hexagonal, de acordo com o princípio de que a escolha vocacional é uma extensão e uma expressão da personalidade (Holland, 1997). Holland (1997) usa a taxonomia RIASEC - R (Realista), I (Investigativo), A (Artístico), S (Social), E (Empreendedor), e C (Convencional) - para categorizar os tipos de personalidade, assumindo a mesma organização para as atividades profissionais, académicas ou sociais. Para Holland, o conceito de tipo está associado “a um produto característico da interação de uma variedade de forças culturais e pessoais, incluindo pares, hereditariedade, pais, classe social, cultura e meio físico” (1997, p. 2). Cada tipo tem um repertório específico de atitudes, capacidades, crenças, valores e competências; e diferentes tipos selecionam e processam a informação de diferentes formas. Este conceito é de ampla generalidade, gerando alguma controvérsia, uma vez que existe dificuldade na respetiva operacionalização (Teixeira, Barros, & Janeiro, 2010). Contudo, as evidências tendem a mostrar, em dados provenientes de análise fatorial, que um mesmo fator

reúne as atividades, competências, carreiras e autoavaliação de habilidades, que pertencem a um mesmo tipo (Teixeira et al., 2010).

Os principais pressupostos da teoria de Holland (1997) assentam nas preposições de que na nossa cultura a maioria das pessoas pode ser categorizada num dos seis tipos RIASEC e que os indivíduos procuram ambientes com possibilidades de exercitarem competências e capacidades pessoais. A teoria da personalidade vocacional de Holland é interacionista (Holland, 1997) e pressupõe que os indivíduos procuram ambientes onde possam demonstrar as suas competências, assumir papéis e manifestar atitudes e valores de acordo com os seus interesses, sendo que quanto maior a congruência entre tipo e ambiente maior a probabilidade de satisfação e bem-estar. O comportamento do indivíduo é determinado pela interação entre características da personalidade e contexto (Holland, 1997), e os ambientes vão tomando as características das pessoas que neles habitam, quer em termos formativos, de trabalho, quer de tempos livres. Ao longo dos anos de investigação, Holland (1997) indica que os indivíduos seguem na direção da reciprocidade entre padrões profissionais e personalidade, e conseqüentemente observa-se a tendência dos indivíduos de uma mesma área profissional possuírem personalidades semelhantes, sendo que a estabilidade e a realização profissional dependem da harmonia entre características da personalidade e dos fatores ambientais (Holland, 1996). Holland (1996) propõe o conceito de personalidade vocacional que designa a combinação de fatores que induzem os indivíduos a seguir determinada área vocacional. Estes mesmos fatores explicam comportamentos de trabalho e o envolvimento na procura de satisfação e realização pessoal. Holland (1996) salienta que a opção vocacional representa um reflexo e uma expressão de determinadas características de personalidade. O autor afirma ainda que a estabilidade, a realização profissional e a satisfação na carreira são influenciadas pelas características de personalidade, mas também por condições ambientais envolventes (Holland, 1997).

O modelo de Holland (1997) é representado graficamente por um hexágono, em que cada ângulo corresponde a um tipo de personalidade – RIASEC, relacionando os interesses vocacionais com a interação de forças culturais, contextuais e pessoais.

O tipo *Realista* é caracterizado por indivíduos com maiores competências de coordenação manual e física, considerados pessoas práticas e decididas, com facilidade na resolução de problemas concretos; são descritos como persistentes, objetivos, honestos e materialistas, no entanto, apresentam menor desenvoltura nas relações interpessoais (Holland, 1997).

O tipo *Investigativo* descreve indivíduos que preferam atividades intelectuais, analíticas, imaginativas e de resolução sobre problemáticas através de exploração intelectual. São indivíduos mais virados para o pensar que para o agir. Invertidos para o domínio científico, são descritos como indivíduos intelectuais, críticos, criativos, independentes, curiosos, metódicos, introspectivos, todavia, revelam-se pouco hábeis em termos de competências sociais, emocionais e de liderança (Holland, 1997).

O tipo *Artístico* prende-se com indivíduos que interpretam através da sua individualidade e criatividade realidades, situações, e reações pela compreensão empática de emoções, sentimentos, intuições, criatividade e imaginação. Descritos como emotivos, expressivos, impulsivos, independentes, intuitivos, originais. À semelhança do estilo investigativo, habitualmente preferem trabalhar sozinhos, por apresentarem dificuldades em atividades ou trabalhos sistemáticos, rotineiros e ordenadas (Holland, 1997).

O tipo *Social* caracteriza as pessoas com preferência pelas atividades que envolvam estar em relação/interação com terceiros; mostram competências sociais e emocionais, reveladoras de sensibilidade, responsabilidade para ajudar, educar, orientar e ultrapassar dificuldades individuais e sociais, sempre com vista sobre o bem-estar; e tendem a ser extrovertidos,

entusiastas, cooperativos, empáticos, embora apresentem menores competências na realização de trabalhos manuais e que envolvam raciocínio lógico (Holland, 1997).

O tipo *Empreendedor* caracteriza os indivíduos com cunho social, com forte sentido de persuasão sobre terceiros, extrovertidos, ambiciosos e confiantes; demonstram ter competências financeiras, intelectuais, organizacionais e de resolução de problemas; também são extrovertidos, dinâmicos, responsáveis e têm espírito de liderança.

O tipo *Convencional* caracteriza os indivíduos escrupulosos, cumpridores das normas estabelecidas na sociedade, com interesses por atividades que envolvam organização,

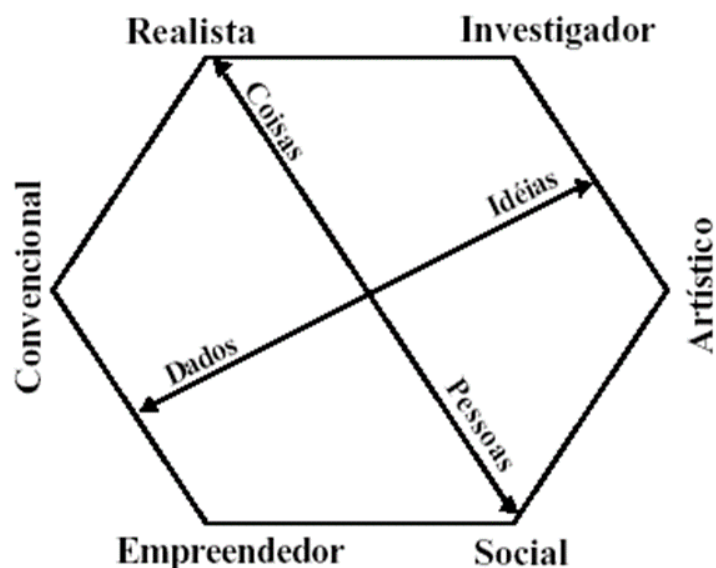


Figura 3. Modelo Hexagonal de Holland (1997)

metodologia e planejamento; são persistentes na persecução de metas, ordenados, cautelosos, evitam atividades que envolvam imprecisão ou ambivalência ou subjetividade.

Com base na teoria de Holland (1997), Prediger (1981) propôs um modelo de três fatores aplicado à relação entre os tipos RIASEC, sendo duas dimensões bipolares que correspondem às tarefas relacionadas com pessoas e com coisas, e um terceiro fator geral relacionado com enviesamento de resposta.

A organização da estrutura hexagonal (Figura 3) (Holland, 1997) dos seis tipos de personalidade é regida pelos princípios de *calculus*, consistência, diferenciação, congruência e identidade. O *calculus* refere-se à ordenação dos tipos de personalidade, pelo espaço hexagonal, em que os tipos adjacentes representam proximidade-contiguidade psicológica. Assim, as correlações entre tipos adjacentes (R-I, I-A, A-S, S-E, E-C, C-R) são mais elevadas do que entre tipos com dois passos de distância, (R-I > R-A), que, por sua vez, são superiores às correlações obtidas entre os tipos opostos (R-A > R-S) (Holland, 1997; Teixeira, Barros, & Janeiro, 2010; Teixeira & Laranjeira, 2016; Tracey & Caulum, 2015). Segundo este princípio de proximidade-afastamento, a categorização RIASEC tem sido usada para representar a complementaridade entre tipos individuais com predisposição para diferentes atividades, sendo a hipótese de bipolaridade ou exclusão mútua entre interesses opostos um dos contributos fundamentais do modelo RIASEC (McLarnon, Carswell, & Schneider, 2015). De acordo com Prediger (1999), os ângulos opostos, tais como, “Realista” e “Social”, representam atividades de natureza diferente, que implicam diferentes características psicológicas, representando concretamente uma predileção para lidar com coisas *versus* pessoas. Esta proposta tem sido confirmada ao longo do tempo em diferentes amostras e com diferentes instrumentos (e.g., Teixeira, 2000, 2008, 2018).

Em adolescentes portugueses, as correlações entre tipos adjacentes – “Realista” e “Investigativo” (0.38) ou “Empreendedor” e “Convencional” (0.56) - revelam magnitude superior às dos tipos opostos – “Realista” e “Social” (0.02) ou “Convencional” e “Artístico” (0.13), sendo estes dados similares aos obtidos em amostras no Brasil, como apresentado por Teixeira et al. (2010). Em termos intraindividuais, a consistência traduz-se pelos resultados mais elevados num perfil corresponderem às escalas adjacentes (e.g., R-I ou E-C) e nas comparações interindividuais, o conceito de consistência indica que indivíduos com características de personalidade mais próximas tendem a escolher atividades semelhantes.

O princípio da diferenciação indica o grau de concisão e predominância de tipos de personalidade em cada indivíduo, que funciona como indicador de diferenças intraindividuais e interindividuais. A diferenciação decorre da consistência e pressupõe que num perfil individual se destaquem 2 a 3 tipos, sendo responsável pelas diferenças intra e interindividuais dos tipos de personalidade (Holland, 1997). O mesmo indivíduo pode apresentar características de personalidade de todos os tipos, embora, a intensidade com que cada traço se manifesta seja diferente, prevalecendo as características predominantes.

O conceito de congruência relaciona-se com o grau de ajustamento entre fatores de personalidade e o tipo de ambiente profissional, entendidos como preditores de satisfação, bem-estar e estabilidade profissional. Quanto maior for a constrição entre a díade personalidade e ambiente, maior a probabilidade de os indivíduos desenvolverem sentimentos de satisfação com o seu desempenho e persecução de metas de futuro. O princípio da congruência consiste na procura do equilíbrio entre traços de personalidade, competências intrínsecas e ambiente envolvente, como preditor e promotor de saúde mental. O princípio da congruência tem sido confirmado pelos estudos que demonstram o valor preditivo dos tipos RIASEC nas escolhas vocacionais (Teixeira et al., 2010; Teixeira & Baptista, 2011). Em diferentes amostras, a investigação tem demonstrado o peso da perceção de congruência nos níveis de bem-estar subjetivo e satisfação da carreira (Almeida, 2016; Pinto & Teixeira, 2018; Teixeira & Costa, 2017), e nas preferências pelas áreas curriculares em crianças (Laranjeira & Teixeira, 2016).

O princípio da identidade (Holland, 1997) refere-se à clareza com que o indivíduo analisa as suas características pessoais e do ambiente onde está inserido, como preditor de sentimentos de congruência entre características internas e exigências do meio externo. O conceito de identidade é abrangente, cujo significado remete para uma relação simbiótica e estável com o meio, integrando as noções de consistência e de diferenciação. Indivíduos que detenham uma identidade própria e clara sobre si, determinam com maior assertividade os seus

interesses e metas, e circunscrevem com maior objetividade as atividades profissionais de interesse correspondentes às suas características de personalidade.

Estudos desenvolvidos por Valentini, Teodoro e Balbinotti (2009) relacionam o modelo de Interesses Vocacionais de Holland com fatores de personalidade (Neuroticismo, Extroversão e Abertura) e os resultados indicam que indivíduos do tipo investigativo tendem a ser mais independentes, em relação aos indivíduos com personalidades vocacionais dos tipos social, artístico ou convencional (Magalhães, Martinuzzi, & Teixeira, 2004).

O efeito de género nos resultados do modelo RIASEC tem sido demonstrado em investigações com crianças (David, Paixão, & Silva, 2009, 2015; Teixeira & Laranjeira, 2018), adolescentes (Teixeira et al., 2010; Valentini, Teodoro, & Balbinotti, 2009) e jovens adultos (Baptista & Teixeira, 2012). Os tipos “Realista”, “Investigativo” e “Empreendedor” tendem a ser mais significativos no género masculino, interessando-se mais por atividades concretas e resolução de problemas, enquanto os tipos “Artístico”, “Social” e “Convencional” são mais expressivos no género feminino, por envolverem comunicação, contacto e transmissão de ideias, sentimentos e emoções com o outro.

Atualmente a investigação (e.g., Noronha, Mansão, & Nunes, 2012) continua a acentuar o estatuto diferencialista da teoria de J. Holland (1997), e evidencia a relação entre interesses e personalidade como um forte preditor para a direção da escolha vocacional e progressão das metas e dos objetivos profissionais. Estes conceitos devem ser inscritos e considerados nas atuais concepções sociocognitivas e construtivistas da carreira, elementares na atribuição de significado às características pessoais, num processo de tomada de consciência pessoal e do mundo social. A importância das intervenções na carreira na promoção do autoconhecimento e na consciencialização do processo de congruência pode representar uma forma de prevenir sofrimento e promover saúde mental, na melhoria da qualidade de vida (Noronha et al., 2012),

quer dos indivíduos quer nas comunidades, nomeadamente, em contextos académicos e profissionais.

#### **2.4. Modelo dos cinco fatores.**

Apesar do Modelo dos Cinco Fatores não ser específico do domínio da carreira, é transversal aos campos de aplicação da Psicologia, principalmente quando se pretende estudar conceitos como congruência e bem-estar em jovens adultos e adultos (e.g., Diener, Emmons, Larsen, & Grriffins, 1985; Lima & Simões, 2006).

Na atualidade, este Modelo tem grande impacto na medida da personalidade, com fundamentação na abordagem de traço, que enfatiza as diferenças individuais em características estáveis no tempo e nas situações (Feit & Feit, 2008). O conceito de traço foi introduzido por Allport (1937, 1961), considerando a complexidade do comportamento humano e a unicidade de cada indivíduo. Traço representa a unidade da personalidade como “um sistema neuropsíquico generalizado e focalizado, que tem a capacidade de tornar vários estímulos funcionalmente equivalentes e de iniciar e guiar formas coerentes de comportamentos adaptativos e expressivos” (1961, p. 373). Allport (1961) distingue traços comuns de traços individuais. Os traços comuns definem as características das pessoas em geral e são avaliados por uma abordagem nomotética através de questionários auto-descritivos, enquanto os traços individuais focam o estudo da pessoa individual, numa abordagem de avaliação idiográfica. Os traços individuais podem ainda ser classificados em traços cardinais, que representam características proeminentes de algumas pessoas (e.g., narcisista, quixotesco), em traços centrais, que incluem entre cinco e dez características predominantes da pessoa (e.g., extroversão, neuroticismo), e em traços secundários, que são características menos expressivas da individualidade (e.g., honestidade, responsabilidade) (Allport, 1961). Estes três níveis não

são empregues nas comparações interindividuais, mas servem para analisar e entender a pessoa individual, única e singular, portadora de uma identidade individual.

Cattell (1946) desenvolveu uma abordagem nomotética dos traços comuns e propôs um modelo de medida de 16 traços de personalidade, operacionalizado por recolha lexical através do 16 – Personality Factors Questionnaire (PF), para encontrar as principais características da personalidade. Para Cattell (1946), a personalidade é vista na ótica da preditividade do comportamento.

Também Eysenck (1967, 1970) deu um grande contributo para a abordagem de traço ao desenvolver um modelo agregador de três grandes fatores bipolares (extroversão\introversão, neuroticismo\estabilidade, psicoticismo\superego), que integram parâmetros de temperamento com base biológica e perspetivam a personalidade como sistema coerente do comportamento. No apoio à teoria dos traços comuns, referentes às características únicas, mutáveis, mas duradouras e consistentes dos indivíduos, os dados da investigação de Diener, Emmons, Larsen, & Grriffins (1985) inferiram que 52% da variação do bem-estar subjetivo percebido se relaciona com características de personalidade e apenas 23% com a autoavaliação acerca dos diversos domínios da vida.

O Modelo dos Cinco Fatores é muito utilizado pela comunidade científica (Costa & McCrae, 1987) sob forma de modelo e medida da personalidade, que explicam e preveem o comportamento. Este modelo é usado maioritariamente no âmbito da avaliação e investigação da personalidade, embora se encontrem também referências a este modelo no domínio da Psicologia da Orientação (e.g., Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999; Lounsbury, Hutchens, & Loveland, 2005).

Apesar do trabalho do Modelo dos Cinco Grandes Fatores estar fortemente ligado a Costa e McCrae (1987), Goldberg foi o primeiro autor a utilizar o termo “cinco grandes” em 1981 (Feit & Feit, 2008). Todos estes autores identificaram as dimensões representativas da

estrutura da personalidade com recorrência a metodologia empírica, com base na análise fatorial. Costa e McCrae (1987) identificaram, em primeiro lugar, os fatores de neuroticismo e extroversão, a que juntaram um terceiro designado abertura à experiência, e mais tarde dois outros fatores designados amabilidade e conscienciosidade. O Modelo dos Cinco Fatores resultou de múltiplos estudos sobre as características da personalidade, e, nas décadas de 80 e 90 foi encontrado um relativo consenso sobre esta taxonomia organizadora das características individuais, apesar das limitações encontradas (Saricaoğlu & Arslan, 2013). As cinco grandes dimensões da personalidade compreendem, então, os estilos mais frequentes de atuar, adquiridos através de experiências inter e intrapessoais, atitudes e motivações, que explicam determinado padrão de comportamento (Costa & McCrae, 1987).

O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade está associado à medida de NEO-PI- NEO *Personality Inventory*, proporcionando um instrumento muito utilizado na avaliação e investigação da personalidade (Saricaoğlu & Arslan, 2013), com versões na língua portuguesa (Hutz et al., 1998; Lima & Simões, 2000, 2006). Na literatura, existem múltiplas versões deste instrumento, que revelam diferentes qualidades psicométricas. A forma revista do NEO-PI-R (revised NEO Personality Inventory) foi publicada em 1992, sendo atualmente a mais usada. Este instrumento permite avaliar a personalidade em cinco escalas de domínio, que se dividem em 30 facetas (seis por cada domínio) (Lima & Simões, 2000, 2006).

Este instrumento representa um avanço para a ciência por descrever dimensões humanas de forma universal, estável, consistente e replicável (Costa & McCrea, 1989). Na sua forma atual, o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade apresenta cinco dimensões gerais e distintas que correspondem aos traços de personalidade: “Abertura à Experiência” (e.g.: mente aberta e originalidade), “Conscienciosidade” (e.g.: controlo de emoções, ponderação, organização), “Extroversão” (e.g.: entusiasmo, emoções positivas, socialização), “Amabilidade”

(e.g.: altruísmo, simpatia) e “Neuroticismo” (e.g.: ansiedade, tristeza). Cada uma das cinco dimensões inclui ainda seis facetas, como referido anteriormente (Lima & Simões, 2006).

A “Abertura à Experiência” é caracterizada por indivíduos com um comportamento independente, aventureiro, criativo, motivado pela curiosidade pelo ambiente, sensibilidade estética e pelo não convencional. Este traço é característico de indivíduos que tendem a ser curiosos acerca do mundo, apreciam desafios, situações novas e intensas, para as quais ainda não tenham estratégias construídas ou consolidadas. Por seu turno, indivíduos menos abertos à experiência tendem a ser naturalmente mais conservadores e evitam sair da zona de conforto (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). As facetas da dimensão Abertura à experiência (NEO-PI-R) são Fantasia, Estética, Sentimentos, Ações, Ideias e Valores (Lima & Simões, 2006).

A “Conscienciosidade” prende-se mais com o plano profissional e caracteriza os indivíduos com uma conduta pautada pela responsabilidade, escrupulosidade, perseverança, senso de contenção, honestidade, autodisciplina e sentido prático. Este traço de personalidade é comum em indivíduos confiantes, com elevado sentido de responsabilidade, cooperação, organização e realização. Por sua vez, os indivíduos menos conscienciosos tendem a ser mais distraídos e menos obstinados em relação aos projetos de vida (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). As facetas de Conscienciosidade (NEO-PI-R) são Competência, Ordem, Dever, Luta por Aquisição (achievement striving), Autodisciplina e Deliberação (Lima & Simões, 2006).

A “Extroversão” corresponde a uma dimensão interpessoal, diretamente ligada a afetos positivos e à capacidade de interação e socialização. Assim, os indivíduos com elevados níveis de extroversão tendem a ser enérgicos, otimistas, altruístas, empáticos e denotam prazer na interação com terceiros, todavia são menos introspetivos. Pelo contrário, os indivíduos que apresentam baixos níveis de extroversão caracterizam-se por assumirem uma postura mais

reticente e distanciada no envolvimento com terceiros (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). As facetas de Extroversão (NEO-PI-R) são Calor, Gregariedade, Assertividade, Atividade, Procura de excitação e Emoções Positivas (Lima & Simões, 2006).

No que concerne à “Amabilidade”, um pouco à semelhança da extroversão, esta distingue os indivíduos com maior facilidade no relacionamento com terceiros, com comportamentos pro-sociais e altruístas, pautados por generosidade, lealdade, cooperação, honestidade e cordialidade e simpatia. Por sua vez, os indivíduos com baixos níveis de amabilidade tendem a ser menos cordiais, mais individualistas, egocêntricos e manifestam uma atitude de distanciamento e desconfiança sobre o outro (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). As facetas de Amabilidade (NEO-PI-R) são Confiança, Retidão, Altruísmo, Complacência, Modéstia e Coração-mole (tender-mindedness) (Lima & Simões, 2006).

Por fim, o “Neuroticismo” caracteriza-se pela tônica de instabilidade emocional e dificuldade em estabelecer e manter relações com os outros. Este traço de personalidade prende-se com a forma como os indivíduos vivenciam emoções negativas, tais como a ansiedade, stresse, sensação de vazio, desamparo e negativismo face a si e à vida. O neuroticismo é normalmente associado a um desajuste emocional e, por isso, indivíduos com elevados níveis de neuroticismo experienciam mais emoções negativas, tendem a ser mais preocupados, deprimidos, melancólicos, ansiosos e menos otimistas. Por seu lado, os indivíduos estáveis, equilibrados e com baixos níveis de neuroticismo, tendem a responder às situações adversas de uma forma mais calma, ajustada e despreocupada (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). As facetas de Neuroticismo (NEO-PI-R) são Ansiedade, Hostilidade, Depressão, Autoconscienciosidade, Impulsividade e Vulnerabilidade (Lima & Simões, 2006).

Na abordagem de traço, a personalidade é vista como dos principais preditores de bem-estar e desempenho (Lima & Simões, 2006). Logo, a estabilidade emocional e extroversão estão normalmente associadas a sentimentos de alegria, bem-estar e a emoções positivas (Rogers,

Creed, & Searle, 2012). Estudos mostram que pessoas com características de extroversão e baixos níveis de neuroticismo tendem a expressar mais emoções positivas e a interessarem-se mais pelo meio envolvente (Compton, 2005), apresentando também maiores níveis de autoestima (Compton, 2005; Diener & Biswas-Diener, 2002) e bem-estar (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Teixeira & Costa, 2017). Estas características de personalidade estão frequentemente associadas a um maior controlo e gestão das emoções negativas, maior capacidade de intimidade e satisfação nas relações com os outros (Compton, 2005; Diener & Biswas-Diener, 2002). Os indivíduos que avaliam a vida predominantemente de modo positivo geralmente são mais felizes, têm expectativas mais positivas face ao futuro e são mais otimistas (Compton, 2005). De acordo com Diener e Lucas (2000), indivíduos com valores e objetivos de vida bem definidos percebem maiores níveis de bem-estar subjetivo. O bem-estar pode ainda ser determinado por padrões de avaliação desenvolvidos a partir das características de personalidade, cultura, valores e objetivos de vida (Diener & Lucas, 2000). Segundo esta perspetiva, objetivos e valores pessoais desempenham um papel significativo na vida dos indivíduos, pois expressam os traços mais salientes em cada um, possibilitando uma compreensão mais detalhada sobre pretensões para o futuro e sobre o que os faz felizes. Christiansen, Backman, Little, e Nguyen (1999) mostram ainda que a extroversão e a sensibilidade social têm um efeito positivo nos níveis de stresse, contribuindo para um melhor entendimento sobre o bem-estar geral. No mesmo sentido, a cooperação com pares e professores é preditor de bem-estar, sendo a ansiedade às situações de avaliação um fator negativo que interfere com os sentimentos de bem-estar (Almeida, 2017). Também, numa pesquisa efetuada com alunos do ensino superior, a extroversão e a amabilidade são preditores do bem-estar subjetivo (Teixeira & Costa, 2017), sendo a conscienciosidade um fator preditivo da satisfação na carreira (Costa & Teixeira, 2016), e, extroversão, amabilidade, neuroticismo e abertura à experiência preditores de autoeficácia geral (Teixeira & Costa, no prelo).

## 2.5. Perspetiva sociocognitiva

A perspetiva sociocognitiva no domínio do desenvolvimento da carreira alicerça-se nos pressupostos das conceções de Bandura (1977) e remete para processos de natureza cognitiva de interação com o meio e de reflexão sobre o ambiente. O paradigma sociocognitivo de Bandura (1977) comporta quatro pressupostos principais: (1) aprendizagem social; (2) determinismo recíproco; (3) autoeficácia; e, (4) autorregulação. O primeiro - a *aprendizagem social* - dita que a aprendizagem ocorre em meio social, essencialmente pela observação de modelos, através do efeito de modelagem, monitorização, reforço, reprodução e aperfeiçoamento de comportamentos aprendidos. Estes processos de aprendizagem remetem ainda para as próprias experiências, e todas as interações em meio social. O segundo pressuposto - o *determinismo recíproco* - foca a relação recíproca da tríade: pessoa, comportamento e ambiente. O terceiro pressuposto - *autoeficácia* - determina que as expectativas formuladas sobre as capacidades pessoais desencadeiam sentimentos de sucesso ou fracasso na realização de tarefas, envolvimento motivacional, desenvolvimento de atividades e previsibilidade das escolhas. A autoeficácia é um dos principais pilares da teoria sociocognitiva, referente ao juízo ou avaliação que o indivíduo faz acerca das suas competências ou habilidades para realizar uma tarefa, funcionando também como preditor de sentimentos de confiança, motivação e regulação comportamental (Bandura, 2005). E, o quarto princípio - *autorregulação* - acentua o papel determinante dos objetivos e das metas de vida profissionais, como força motivacional, sendo este um processo multifatorial, consciente, voluntário e intencional que regula e agências os comportamentos, pensamentos e sentimentos dos indivíduos, voltados para a obtenção de metas, nos diferentes domínios da vida (Bandura, 1991).

Com efeito, estes determinantes cognitivos funcionam como nutrientes da proatividade e detêm um papel ativo sobre ações e escolhas, sem com isso negligenciar o importante impacto das relações interpessoais e experiências que o indivíduo vai tendo ao longo da vida. Bandura (1986) indica que o determinismo pessoal não é um processo individual, uma vez que a capacidade de manter relações sociais satisfatórias constitui umas das principais bases para viver experiências gratificantes e bem-sucedidas. Para Bandura (1986), os mecanismos que exercem influência sobre as ações desencadeadas pelos indivíduos centram-se essencialmente nas crenças de autoeficácia, que vão sendo delineadas e definidas através da confiança sentida nas capacidades pessoais para planejar, organizar e executar determinadas tarefas. Estas crenças de autoeficácia repercutem *a posteriori* efeitos no processo de tomada de decisão, relativos às escolhas traçadas no percurso de vida dos indivíduos nos mais diversos domínios. As crenças de autoeficácia são a base do agenciamento individual e do percurso pessoal, a par da autorregulação, da proatividade e da autorreflexão.

### ***2.5.1. Crenças de autoeficácia.***

Bandura (1977, 1997) e outros autores como Pajares (2002) indicam que as *crenças de autoeficácia* são formadas em processos de aprendizagem que envolvem cognições, desempenhos, relação com os outros e sentimentos. De acordo com Bandura (1977, 1997) e Pajares (2002), as crenças de autoeficácia fundamentam-se em quatro principais fontes que operam normalmente em conjunto e, cuja força não é uniforme nem nos contextos de vida, nem ao longo da vida (Chen & Usher, 2013; Usher & Pajares, 2009); as fontes de autoeficácia influenciam-se reciprocamente ao longo do desenvolvimento (Usher & Pajares, 2009). A informação proveniente destas fontes é seleccionada e incorporada nos julgamentos pessoais de capacidade, em função da idade e de fatores académicos, sociais e culturais (Ahn et al., 2016; Chen & Usher, 2013; Flores, Navarro, & Rasheed, 2017; Fouad & Santana, 2017). Neste

âmbito, quer as atividades escolares quer familiares desempenham um papel primordial, por proporcionarem cognições e sentimentos, oportunidades de modelagem e de *feedback*, de acordo com a tendência de sucesso ou fracasso das experiências (Lent, 2004).

A primeira fonte de autoeficácia reside na experiência pessoal, de onde emerge a percepção de competência pessoal, uma vez que a pessoa é a primeira organizadora e avaliadora de si e das suas experiências vivenciadas (Teixeira, 2011). A informação que reporta às experiências anteriores constitui o mais importante fator de desenvolvimento de crenças pessoais, dado que a autoanálise acerca das experiências de vida é a principal fonte de informação acerca das competências da pessoa (Bandura, 1986). Neste processo, os desempenhos académicos e as experiências de sucesso-insucesso têm muito impacto sobre a percepção de autoeficácia académica, ou seja, são fatores com grande impacto na conceção que a criança, o adolescente ou o jovem adulto desenvolve como aprendiz (Ahn, Usher, Butz, & Song, 2016; Butz & Usher, 2015; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Ferreira, no prelo; Usher & Pajares, 2008).

A segunda fonte de autoeficácia fundamenta-se na aprendizagem vicariante, num processo que se configura através das experiências dos outros, influenciada pelas expectativas que o outro consigna ao indivíduo, através de mecanismos de comparação e de modelagem social. Neste conjunto de fatores salienta-se a influência dos educadores, nomeadamente pais e professores (Hill & Wang, 2015; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Bardagi, 2016). Neste processo assinala-se ainda a forte influência dos pares durante a adolescência (Almeida, 2017; Teixeira & Ferreira, no prelo).

A terceira fonte de autoeficácia é a persuasão verbal/social que atua através das informações provenientes de terceiros, particularmente outros com significado emocional. Indivíduos que recebam estímulos verbais pautados por emoções e expectativas positivas para encetar tarefas são mais suscetíveis de mobilizar esforços acrescidos nos seus desempenhos,

comparativamente às pessoas que recebem estímulos negativos face às suas aptidões (Bandura, 1994). Neste âmbito, a investigação reconhece o impacto da persuasão social no contexto escolar, em que crianças e adolescentes dependem fortemente das mensagens dos adultos e dos pares (Ahn, Usher, Butz, & Song, 2016; Arslan, 2012; Butz & Usher, 2015; Joët, Usher, & Bressoux, 2011; Laranjeira & Teixeira, 2016; Phan, 2012; Usher & Pajares, 2008; Teixeira & Ferreira, no prelo). No entanto, a força da persuasão social não tem um carácter absoluto ou definitivo, pois está sujeita ao reconhecimento, proximidade e credibilidade do persuasor, em qualquer idade ou faixa etária (Bandura, 1997). A investigação reconhece o efeito determinante da persuasão verbal, sobre os sentimentos e crenças de autoeficácia e autoconceito nos alunos (Ahn et al., 2016; Arslan, 2012; Butz & Usher, 2015; Joët, Usher, & Bressoux, 2011; Phan, 2012), nomeadamente em crianças do 1º ciclo (Laranjeira & Teixeira, 2016).

A quarta fonte das crenças de autoeficácia centra-se na gestão, na interpretação e na reflexão sobre estados emocionais e físicos do indivíduo, tornando-o confiante ou vulnerável mediante determinadas situações ou contextos. Aliado ao desenvolvimento de crenças de autoeficácia, o apoio familiar e o suporte académico são fatores chave que podem determinar ou minorizar estados de ansiedade relativos às tarefas escolares. Em estudantes do ensino superior, a ansiedade às avaliações tem relações negativas com autoeficácia geral e bem-estar (Almeida, 2017).

Todas as fontes de autoeficácia atuam num sistema dinâmico e integrado. Estudos recentes com adolescentes mostram, por um lado, o efeito das expectativas dos professores e dos pais, na perceção de autoeficácia e rendimento académico, e, por outro lado, que a autoeficácia também é determinada pelo rendimento académico, pelo nível de aspirações e pelas expectativas percebidas dos pares (Teixeira & Ferreira, no prelo). O efeito das crenças de autoeficácia no autoconceito não é constante ou igual em todos os domínios curriculares (Chen & Usher, 2013; Usher & Pajares, 2009), estando sujeito a fatores grupais, sociais e culturais da vida da criança

e do adolescente (Ahn et al., 2016; Hendricks, 2016; Høigaard et al., 2015). Nas diferentes fontes de autoeficácia é reconhecido um clima de intersubjetividade congregador de sentimentos, emoções, expectativas e comportamentos verbais e não-verbais, que o aluno interpreta e integra para si, representadas à posteriori no uso de competências e desempenho académico obtido (Laranjeira & Teixeira, 2016).

A perspetiva sociocognitiva reconhece o papel das crenças pessoais na perceção que o indivíduo tem sobre si, bem como o seu potencial na forma como reage e enfrenta barreiras e adversidades (Betz, 2008). As crenças de autoeficácia assumem um papel central na agência humana, tendo um contributo sobre a perceção de esforço, persistência, padrões de pensamento e reações emocionais do indivíduo quando confrontado com obstáculos e adversidades decorrentes ao longo da vida (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Esta perspetiva relaciona variáveis pessoais como crenças de autoeficácia e crenças de realização que influenciam, à *posteriori*, a forma como o indivíduo vai formular as suas metas e objetivos no percurso de vida (Betz, 2008).

De salientar que a teoria sociocognitiva prioriza o ónus das características pessoais na modelagem dos comportamentos, envolvendo fatores afetivos, contextuais, biológicos e outros, que possam influir no processo de construção da carreira. A teoria funcionou como âncora no processo de construção e compressão de propostas relacionadas com o desenvolvimento de carreira, embora estes pressupostos possam ser extensíveis e aplicáveis noutros domínios específicos de vida (Lent et al., 1994).

As primeiras propostas sociocognitivas no domínio do desenvolvimento da carreira surgiram com Betz e Hackett (1981), nos anos 80 do século XX, para explicar a desigualdade de género na carreira. Betz (2008) realça a importância dos mediadores cognitivos como determinantes das escolhas de carreira, salientando o impacto dos estereótipos de género que atuam nas crenças ao longo do desenvolvimento e que se expressam nas decisões dos rapazes

e das raparigas na adolescência e adultez. Os trabalhos de Hackett e Betz (1989) e Betz (1994) foram centrados particularmente na análise das carreiras das mulheres e salientam a importância das dimensões da autoeficácia percebida nas escolhas vocacionais das raparigas, frequentemente inscritas em atividades socialmente associadas ao universo feminino (Betz, 1994, 2001; Bussey & Bandura, 1999). Betz e Hackett (1981) salientam o impacto das crenças de competência relativas ao género na distribuição das atividades profissionais e nas desigualdades sociais daí resultantes, já que as profissões tradicionalmente femininas possuem menos prestígio do que as masculinas. Contudo, a investigação tem demonstrado que homens e mulheres revelam níveis superiores de autoeficácia em ocupações tradicionalmente associadas ao seu género, corroborando a associação entre profissões *sex-type* e elevada autoeficácia (Betz & Hackett, 1981). Dados provenientes de amostras portuguesas confirmam a importância da aprendizagem social, especificamente dos processos de modelagem na formulação e desenvolvimento de interesses e na construção do projeto de vida, sendo observadas fortes relações entre a escolaridade das mães e a confiança dos filhos na obtenção de sucesso académico, bem como entre a assertividade e a obtenção de recursos comunitários, sendo estas relações mais expressivas nas raparigas (Teixeira, 2000, 2007).

### ***2.5.2. Modelos da formação dos interesses, das escolhas e do desempenho***

Passando, agora, para a *Teoria sociocognitiva do desenvolvimento da carreira* (TSCDC), os modelos organizados por Lent, Brown, & Hackett (1994) têm como fundamentação três dos principais constructos sócio-cognitivos: autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos. A TSCDC propõe três modelos dirigidos a processos centrais do domínio da Psicologia do Desenvolvimento da Carreira, que parcimoniosamente explicam a formação dos interesses, das escolhas e do desempenho. Desta forma, Lent, Brown, e Hackett (1994) designaram estes modelos como: (1) Modelo de Desenvolvimento dos Interesses; (2) Modelo

das Escolhas de Carreira; e, (3) Modelo de Desempenho. Nos três modelos referidos há variáveis e processos comuns de natureza cognitiva, pessoal e contextual. Num primeiro grupo, incluem-se variáveis de natureza pessoal (e.g., sexo, raça, saúde) e variáveis situacionais (e.g., família, escola, cultura). Por seu turno, estas variáveis só adquirem significado na relação triádica entre a pessoa, o contexto e o comportamento. Num segundo grupo contam-se as fontes de autoeficácia, onde se incluem as experiências de mestria, experiências vicariantes, persuasão social e estados emocionais. Este grupo atua diretamente nas expectativas de autoeficácia e influencia a representação de potencialidades e a circunscrição dos interesses e objetivos (Teixeira, 2008, 2011).

Além disso, os três modelos enfatizam o dinamismo e a plasticidade do funcionamento humano em utilizar recursos e estratégias de agenciamento e competências de adaptabilidade face ao contexto sociocultural em constante mudança (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Nos três modelos, a autoeficácia assume um papel fundamental, sendo perspectivada como uma dimensão dinâmica construída a partir do julgamento que o indivíduo faz sobre as suas competências, nos diversos domínios de vida, sem, contudo, desconsiderar as características dos indivíduos e os recursos disponíveis no meio sociocultural. Os julgamentos e sentimentos de autoeficácia, resultantes das experiências aprendidas, desenvolvem nos indivíduos outros mecanismos sociocognitivos como expectativas de resultado. Significa isto que as pessoas desenvolvem áreas de interesse e ganham motivação no âmbito vocacional de acordo com os resultados de sucesso obtidos e evitam áreas onde possam diminuir as suas crenças de autoeficácia.

No *modelo dos interesses*, a formação dos interesses vocacionais convencionam o pressuposto de que a autoeficácia e as expectativas de resultado têm um impacto direto na formação de interesses vocacionais, mas também na formulação de objetivos de vida (Lent, 2004). Também as metas e os objetivos pessoais representam um papel preponderante na tomada de decisão vocacional e determinam, organizam e canalizam o comportamento do

indivíduo numa dada direção (Lent, Brown, & Hackett, 1994). A formação de interesses é, portanto, determinada por crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, objetivos traçados, barreiras encontradas, recursos internos (estratégias de *coping*) e pelo suporte social percebido pelo indivíduo. Em crianças do 4º ano do 1º Ciclo, os interesses são diretamente determinados pela percepção de competência e indiretamente pela percepção de *feedback* do professor, em áreas como a matemática e a leitura (Laranjeira & Teixeira, 2016). A formação de interesses e das crenças de autoeficácia no âmbito escolar é entendida como um processo de aprendizagem e exploração da carreira, que gera sentimentos de interesse e persistência nos desempenhos (Lent et al., 2005). Entre os dados da pesquisa, salientam-se os indicadores que apontam para a forte relação entre os resultados escolares, crenças de competências no âmbito académico e a cristalização dos interesses, sendo esta relação mais intensa em conteúdos científicos como matemática, física e química (Carmo, 2003; Teixeira, 2007). Esta relação entre as experiências, aprendizagem e formação dos interesses é normalmente expressa nos níveis de aspiração profissional e nas preferências vocacionais (Carmo, 2003; Teixeira, 2007; Teixeira & Ferreira, no prelo). Da mesma maneira, as crenças de capacidade no sucesso académico, os interesses e os resultados escolares são algumas das variáveis mais influentes nas escolhas e no desempenho dos estudantes (Carmo, 2003; Teixeira, 2007, 2008).

Este modelo traz uma mais-valia à área da Orientação e Desenvolvimento da Carreira, pois explica a formação dos interesses por fatores contextuais do ambiente onde procede o desenvolvimento. Marca claramente a passagem de uma visão descritiva dos interesses para uma perspetiva de aprendizagem e agenciamento, em que a pessoa pode perceber, mudar, controlar o seu próprio desenvolvimento.

O *modelo das escolhas* é um processo de escolha de carreira dinâmico ao longo da vida em que as características pessoais representam um papel preponderante. Nesta medida, o modelo divide-se em três componentes de cariz pessoal relativo à definição de objetivos, planeamento

de ações, implementação de escolhas e aceitação das consequências relativas aos desempenhos, sejam eles de sucesso ou fracasso. O primeiro componente implícito na escolha vocacional compreende a definição de uma escolha, com fim numa meta académica ou profissional. Através da demonstração de competências concretiza-se a intenção de continuar ou não a persecução de determinado objetivo. O segundo componente do modelo indica que objetivos e ações podem ser influenciados pelas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado. Quando um indivíduo é bem-sucedido em determinada área ou disciplina eleva as suas crenças de autoeficácia e aumentam as suas expectativas de resultado, que invariavelmente influem na direção das escolhas (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Por fim, o último elemento refere-se ao impacto dos resultados nas escolhas, quer sejam positivos ou negativos. Por outras palavras, o comportamento dita a direção das escolhas, de acordo com experiências e situações de sucesso ou insucesso, reforçando mais uma vez a ideia de que a pessoa é o agente ativo da sua própria realidade (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Apesar da importância dos fatores pessoais e cognitivos nas escolhas, é pertinente também sublinhar neste processo a influência dos fatores contextuais, socioculturais e de suporte social, emocional e financeiro. É reconhecida a influência de fatores contextuais, familiares, socioeconómicos, académicos, barreiras, suporte social e familiar sobre o desenvolvimento das próprias conceções de autoeficácia (Laranjeira & Teixeira, 2016), e na própria carreira (Creager & Deacon, 2012; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Ferreira, no prelo).

O *modelo de desempenho* refere-se à qualidade das ações ou das realizações académicas ou profissionais executadas pelos indivíduos e ao impacto delas na direção das escolhas vocacionais, na cristalização dos interesses, bem como na consolidação de crenças de autoeficácia. Ora, o desempenho é determinado por mediadores cognitivos e refere-se ao resultado da combinação entre objetivos, aptidões, competências, crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, formação de metas, fatores de personalidade e, ainda, os fatores

contextuais. Por conseguinte, os desempenhos positivos devolvem aos indivíduos sentimentos de satisfação e confiança para desafios futuros (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Assim, as experiências de sucesso promovem desenvolvimento de competências, crenças de autoeficácia, expectativas de resultado que, por sua vez, promovem interesse e disponibilidade para a aquisição de novas aprendizagens. Do mesmo modo, a eficácia no desempenho e os resultados obtidos influenciam a direção das escolhas (Creager & Deacon, 2012). Apesar dos principais constructos desta teoria serem de cariz cognitivo, salienta-se a influência relevante dos fatores externos e de socialização nos desempenhos (Creager & Deacon, 2012). O desempenho e a persistência nas atividades foram objeto de muitas investigações, realizadas nos últimos anos (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Ora, de acordo com a investigação de Lent et al., (2005), os recursos cognitivos são bons preditores de satisfação em diferentes domínios da vida, designadamente profissional e académico. Estudos de Ojeda, Navarro e Flores (2011) mostram que crenças de autoeficácia elevadas são um excelente preditor de expectativas de resultado, de sucesso e satisfação académica. As experiências de aprendizagem também se refletem nas crenças de autoeficácia e são influenciadas por fatores contextuais como oportunidades educacionais e familiares (Creager & Deacon, 2012). No mesmo sentido e considerando pesquisas com adultos, há uma associação positiva entre as crenças de capacidade para desempenhar papéis de vida (trabalho, estudo, família, cidadania) e as características de personalidade, e esta relação tende a agregar dimensões diferentes quando se tratam de tarefas relacionadas com o trabalho, família e cidadania (Teixeira & Moreira, 2011; Teixeira & Gago, 2009).

Em suma, a conceção de autoeficácia tem um papel chave na forma como os indivíduos percecionam as suas capacidades, como orientam o desempenho, e como estabelecem as aspirações e objetivos de vida e de carreira.

### ***2.5.3. Fatores familiares.***

Nos pontos anteriores foi assinalada a inferência do papel chave da família como fator que influencia o desenvolvimento da carreira na formação dos interesses, das escolhas e dos próprios desempenhos. A família providencia modelos, expectativas, oportunidades e afetos. Dentro da perspectiva sociocognitiva, a família é destacada como ambiente proximal de oportunidades e limitações ao longo do desenvolvimento; também se revela detentora de condicionantes demográficas, sociais e emocionais que influenciam o funcionamento psicológico e o comportamento, nomeadamente nos domínios académico, social e na carreira. A família é o primeiro ambiente que a criança conhece, onde participa e interage de forma ativa, inicialmente de uma forma diádica, alargando progressivamente a rede de relações ao longo da vida (Bronfenbrenner, 1996). É no seio familiar que a criança ensaia papéis, situações e sentimentos, desenvolvendo noções elementares como senso de pertença, permanência, segurança e estabilidade, através de rituais e rotinas organizadas. A família funciona como um sistema integrado, que tem como principal propósito criar e promover bem-estar (Cecconello, Antoni, & Koller, 2003), sendo o contexto privilegiado na dinâmica das diferentes fontes de autoeficácia e dos sentimentos positivos de bem-estar.

O tema da *família* no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e dos adolescentes recebeu destaque, desde a década de 30, na comunidade científica. As relações de cuidar e educar que os pais estabelecem com os filhos são pautadas por padrões educacionais que agregam comportamentos e sentimentos e reúnem práticas e atitudes que formam o exercício da parentalidade. Bronfenbrenner (1996) identifica três eixos de sustentabilidade das relações familiares: equilíbrio, poder e afeto. Todavia, cada sistema familiar pode utilizá-las de diferentes formas e intensidades. Por exemplo, relações diádicas calorosas e positivas

relacionam-se com relações positivas e com um desenvolvimento de processos evolutivos adaptados e de sucesso (Cecconello et al., 2003).

Também no domínio da carreira, a participação ativa dos pais nos momentos de tomada de decisão pode diminuir os níveis de ansiedade e aumentar os níveis de confiança nos alunos, apesar de pai e mãe ainda terem diferentes papéis neste domínio (Bardagi & Hutz, 2008; Teixeira & Costa, 2017). A investigação (Bardagi & Hutz, 2008) indica que o pai imprime mais pressão na tomada de decisão, e é também o principal modelo profissional dos estudantes, sendo a mãe descrita como a figura de suporte e apoio emocional, em detrimento do profissional, mesmo que a maioria das mães esteja inserida no mercado de trabalho (Bardagi & Hutz, 2008). A investigação (Olle & Fouad, 2015) sugere que o apoio parental, pautado por uma relação de proximidade, determina fortemente as expectativas de resultado e aumenta a consciência crítica dos estudantes e a atitude de responsividade materna é fator determinante de bem-estar, em estudantes do ensino superior (Teixeira & Costa, 2017). Os estilos parentais impactam no desenvolvimento de competências básicas nos filhos, que influenciam comportamentos diversos, como por exemplo, as decisões no domínio académico ou profissional (Hutz & Bardagi, 2006) e a confiança com que lidam com a vida em geral (Teixeira & Costa, 2017), nomeadamente com as tarefas de carreira (Teixeira & Laranjeira, 2016).

#### *2.5.3.1. Práticas e estilos parentais.*

A literatura (e.g., Darling & Steinberg, 1993) distingue os conceitos de práticas e de estilos parentais. As práticas formam padrões educacionais estratégicos que pretendem promover recursos internos que favoreçam a persecução de metas e objetivos nos diversos domínios de vida, quer sejam académicos, sociais ou relacionais (Darling & Steinberg, 1993). Em suma, a recompensa ou a punição são dois exemplos de práticas parentais.

Por outro lado, os estilos parentais aludem aos padrões comportamentais mais ou menos estáveis que se estabelecem na interação entre pais e filhos nas mais diversas situações geradoras de um clima emocional, e que detêm um impacto no desenvolvimento psicossocial da criança, do adolescente e, posteriormente, do jovem adulto (Cecconello et al., 2003, Baumrind, 1971; Hill & Wang, 2015). Os estilos parentais provisionam um forte indicador do bem-estar da criança ou do jovem num vasto espectro de situações e contextos, em que o equilíbrio entre a responsividade e a exigência indicam ser importantes componentes para designar uma boa parentalidade. Inúmeras pesquisas indicam o papel importante dos estilos parentais no desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, sabendo-se que a rejeição e a falta de afetos positivos podem apontar para consequências nefastas neste processo (Cecconello et al., 2003).

De salientar, o modelo teórico proposto por Baumrind (1996), sobre os tipos de controlo parental, foi um marco nos estudos da parentalidade. Baumrind (1996) propôs três principais tipos de parentalidade, designados por: autoritativo, autoritário e permissivo. A autora designou o estilo autoritativo como um padrão em que os pais se interessam pelas atividades dos filhos de forma racional, emocional e orientada, e motivam o diálogo, integram as crianças nas suas atividades e escolhas, exercem controlo nas situações de conflito, gerem com destreza as objeções colocando a criança na perspetiva do adulto sem a restringir às suas opiniões, interesses e desejos (Baumrind, 1966, 1967). Neste contexto, as crianças e os jovens considerados mais assertivos, maduros, independentes, empreendedoras e socialmente ativos, foram associados ao estilo parental autoritativo (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004). A prática do estilo autoritativo associa-se também ao desenvolvimento de competências e sucesso académico por parte dos filhos. Crianças com pais autoritativos são dotadas de maiores competências emocionais e académicas e menores índices de comportamentos disruptivos (Steinberg, Darling, & Fletcher, 1995). Já as crianças com pais negligentes tendem a revelar

traços de personalidade e de conduta mais negativos, e apresentam menores competências em termos de desempenho em vários domínios do desenvolvimento, nomeadamente ao nível académico. Estas crianças mostram ter sintomas de personalidade depressiva, baixa autoestima, elevados níveis de stresse e menores competências ao nível da autorregulação (Darling & Steinberg, 1993). Os pais autoritários modelam, controlam e avaliam o comportamento da criança mediado por regras e princípios rígidos, absolutos, onde é promovida a obediência, através de medidas punitivas para lidar com as crianças, sempre que estas se debatam com o que pensam ser correto (Baumrind, 1996). Estes pais são exigentes e não responsivos, isto é, as suas exigências estão em desproporção com a aceitação das exigências dos filhos. Já os pais autoritativos são exigentes e responsivos e mais equilibrados. Neste padrão, os filhos respondem às exigências dos pais e os pais às exigências e aos pontos de vista dos filhos de forma recíproca e contentora (Maccoby & Martin, 1983). Filhos de pais autoritários tendem a demonstrar um desempenho académico mediano, embora apresentem por norma, limitações consideráveis em termos de desenvolvimento de competências sociais e internas, sendo frequente desenvolverem uma autoestima mais frágil, sentimentos de desvalorização, de descrença face à vida e de depressão (Darling, 1999).

Por fim, os pais permissivos comportam-se de forma não punitiva, são bastante permissivos face aos desejos e ações da criança. Estes pais afiguram-se como mediadores de execução de desejos dos filhos, em vez de assumirem um papel orientador, de responsabilidade, controlo e exigência (Baumrind, 1966).

Depois dos contributos de autores como Baumrind (1966), Maccoby e Martin (1983), também os autores Darling e Steinberg (1993) propuseram uma abordagem mais detalhada acerca dos estilos parentais. Darling e Steinberg (1993) afirmam que os pais influenciam determinantemente os seus filhos através das suas práticas, crenças e valores, e recorrem a estratégias para motivar comportamentos adequados e reprovar comportamentos inadequados,

num clima emocional de relação parental. Estes autores atestam que acima do controle parental, os pais devem aos filhos senso de responsividade perante as necessidades básicas das crianças e de exigência face às responsabilidades das mesmas, envolvidos num clima educativo, afetivo e emocional.

A combinação das dimensões da exigência, caracterizada por comportamentos de supervisão e disciplina, e da responsividade que reporta a comportamentos de apoio, concordância e suporte, culminou em quatro estilos parentais diferentes (Cecconello et al., 2003). Os quatro estilos parentais propostos por este modelo são: o autoritativo, o autoritário, o indulgente e o negligente.

Passando a descrever cada um dos estilos parentais do modelo de Darling e Steinberg (1993), o *estilo autoritativo* surge da forte combinação entre exigência e responsividade. Neste estilo os pais aprovam atitudes e comportamentos positivos e reprovam e corrigem atitudes e comportamentos negativos, como forma de fomentar princípios elementares, edificantes e consistentes, pautados por comportamentos, responsabilidade e maturidade, através de uma comunicação clara, aberta e objetiva. De salientar que as interações nesta dinâmica se revestem de afetos positivos, como o carinho, a atenção e a preocupação, mas também pela autonomia, ferramenta elementar para o desenvolvimento de múltiplas competências, nomeadamente da tomada de decisão, elemento chave para estimular o desenvolvimento de competências (Baumrind, 1966). Por sua vez, o *estilo autoritário* pauta-se pelo padrão de elevada exigência e fraca responsividade, caracterizando um estilo educacional com comportamentos rígidos, inflexíveis e impostos, que exclui o envolvimento e a participação da criança. A obediência é imposta através de comportamentos de punição e autoridade, num estilo comunicacional também unilateral e rígido (Baumrind, 1966). Por seu turno, Darling e Steinberg (1993) definem o *estilo indulgente* por comportamentos em que há baixos níveis de exigência e elevados níveis de responsividade. Pode dizer-se, então, que este estilo parental se opõe ao estilo autoritário na

medida em que não há imposição de regras ou limites, em que é a própria criança a monitorizar os seus comportamentos. Este padrão parental desfavorece a aquisição de autonomia, de responsabilidade e de maturidade. Nestes contextos, a interação e a comunicação é afável e orientada para as exigências impostas pelos filhos. E, por último, o *estilo negligente*, caracteriza-se pela fraca combinação ou ausência tanto de exigência como de responsividade, donde, os pais negligentes são afetivamente ausentes e distantes, não demonstram envolvimento com a criança ao longo do seu desenvolvimento, estando, portanto, mais focados nos seus próprios interesses (Cecconello et al., 2003; Maccoby & Martin (1983).

Em suma, no que concerne aos fatores familiares, o apoio familiar é fundamental no desenvolvimento académico e da carreira dos adolescentes (Bardagi & Hutz, 2008; Darling & Steinberg, 1993). Super (1990) indica que as figuras significativas, os pais, assumem um papel determinante na relação com exploração, aquisição de interesses, gerência do locus de controlo, construção de perspetiva temporal e formação do autoconceito. Roe e Lunneborg (1990), nos anos 50, propuseram seis tipos de padrões educacionais de pais, com influência direta na formação dos interesses dos filhos: “Protecionista”, “Exigente”, “Rejeitante”, “Negligente”, “Casuístico” e “Afetuoso”.

Também os resultados de outros estudos (e.g., Baumrind, 1991; Bardagi & Hutz, 2008; Garriot et al., 2014; Hutz & Bardagi, 2006; Soares, 2002; Strage & Brandt, 1999) têm vindo a atestar que a relação entre os estilos parentais e o desenvolvimento das crianças está ligado a vários domínios da vida, criando impacto sobre a autonomia, o desempenho e o sucesso académico. Também os estudos de Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Widaman (1997) constataam que o estilo parental determina o desenvolvimento das crianças, especificamente no âmbito académico, tendo sido mostrado que um fraco suporte emocional por parte da família está diretamente associado a um baixo autoconceito académico. Em adolescentes, as expetativas parentais desempenham um papel chave nas aspirações vocacionais, assim como,

no rendimento académico (Teixeira & Ferreira, no prelo), e também no envolvimento académico (Teixeira & Bardagi, 2016). Por outro lado, os estilos de parentalidade surgem associados à eficácia com que os adolescentes preparam as tarefas de carreira, especialmente nos domínios do planeamento, exploração e fixação de objetivos (Teixeira & Bardagi, 2016). Pesquisas recentes indicam ainda que o suporte parental determina indiretamente os constructos cognitivos que a criança elabora, através das experiências de aprendizagem de sucesso ou insucesso e da aprendizagem por observação (Garriot et al., 2014). A literatura (e.g., Silva, 2016; Teixeira & Bardagi, 2016) tem vindo a demonstrar que os estilos parentais impactam sobre o desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente na aquisição de mediadores cognitivos elementares na formulação do autoconceito. As expectativas dos pais face ao sucesso dos filhos é também um preditor significativo de bem-estar (Rogers, Creed, & Searle, 2012) e de rendimento académico (Teixeira & Ferreira, no prelo).

## **2.6. Paradigma *Life Design*.**

Uma das mais recentes propostas no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento da Carreira é protagonizada no paradigma do *Life Design*, fruto do trabalho de uma equipe internacional liderada por M. Savickas (Nota & Rossier, 2015; Savickas, 2004). Esta proposta teórica tem fundamentos construtivistas, sendo inclusiva de conceitos desenvolvimentistas, estruturais (teoria de Holland) e de natureza sociocognitiva. A visão construtivista explica a carreira através de processos que medeiam o percurso vocacional e construção da identidade pessoal, sendo a construção da carreira vista essencialmente como um conjunto de comportamentos vocacionais, que permitem e facilitam a construção da identidade pessoal (Savickas, 2002).

### **2.6.1. Adaptabilidade e construção de carreira.**

O constructo de adaptabilidade de carreira surge na década de 70, proposto por Super e Knasel (1981) para explicar um conjunto de competências próprias da vida adulta relativas aos comportamentos de adaptação e ajustamento à vida de trabalho, que favorecem o equilíbrio e o desenvolvimento de competências em domínios pessoais e profissionais (Super, 1990). Atualmente, a adaptabilidade de carreira corresponde a um construto psicossocial, definido como a prontidão para lidar com tarefas previsíveis na carreira e ajustamentos imprevisíveis decorrentes de mudanças (Savickas, 2002).

De acordo com Savickas (2002), os indivíduos constroem a sua carreira de acordo com a capacidade de adaptabilidade que vão desenvolvendo nos contextos onde estão inseridos. Portanto, a carreira deixa de ser vivenciada como uma sequência de atividades profissionais que a pessoa tem ao longo da vida, passando a ser sentida como um processo abrangente e instável, que ultrapassa o domínio profissional. A atual natureza de mudança e instabilidade no mundo de trabalho imprime a necessidade de fazer sucessivas escolhas de ordem profissional, numa perspetiva de redefinir metas e objetivos de forma contínua, estruturantes para a construção e o desenvolvimento do autoconceito (Savickas, 2004).

*A teoria da construção de carreira (TCC) de Savickas (2004) surge como proposta de interpretação e explicação para o sentido que os indivíduos atribuem ao próprio eu, como agente determinante na direção de um comportamento vocacional. Neste modelo, o autor tenta dar respostas ao “quê”, “como” e “porquê” da escolha de determinada trajetória vocacional e a forma como os indivíduos edificam as suas carreiras. Ora, os indivíduos elaboram representações da realidade através das suas características pessoais, do autoconceito, dos objetivos que perseguem, dos comportamentos e experiências de carreira tidas anteriormente, considerando também as variáveis contextuais.*

Esta teoria abarca três principais concepções: a primeira, fundamenta-se nos tipos de personalidade vocacionais de Holland (1996), que envolvem competências, necessidades,

valores e experiências adquiridas ao longo do processo de construção de carreira; a segunda, refere-se à adaptabilidade da carreira, relativa ao enquadramento psicossocial, recursos internos e estratégias de *coping* existentes nos indivíduos, necessárias para enfrentar adversidades; e, a terceira componente incide sobre a inconstância do mundo e da sociedade atual. Neste contexto, o autor realça que estes três conceitos se correlacionam com as cinco fases do desenvolvimento da carreira de D. Super (1990) (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio) que permitem aos indivíduos repor a estabilidade e a manutenção da carreira nas diversas etapas profissionais (Savickas, 2004).

Numa perspetiva construtivista, o modelo integra a componente social, atendendo à singularidade individual, com o sentido de identificar fatores de instabilidade e o impacto que esta detém sobre sentimentos de satisfação na carreira e bem-estar geral. Baseado nesta abordagem, os indivíduos constroem a sua realidade através de processos interpessoais, considerando-se mais aptos aqueles que manifestam preocupação com o futuro profissional, curiosidade em explorar o seu potencial em contextos desconhecidos, revelando maior confiança na persecução das suas aspirações e realizações profissionais (Savickas, 2004).

Posteriormente, Savickas (2013) apresenta uma nova formulação da TCC, onde reflete sobre a premissa de que o indivíduo constrói a sua realidade, o seu eu, a partir de sistemas sociais e relações interpessoais, dividida em três perspetivas centrais: objeto, sujeito e projeto.

Assim, o *eu como objeto* corresponde ao indivíduo como ator que delinea o seu percurso desde a entrada para a escola até à idade da reforma; relaciona-se com a consonância e a consistência face às escolhas pessoais feitas, de acordo com o meio; e diz respeito à correspondência entre escolhas vocacionais, fatores contextuais e percurso profissional, no delineamento de uma personalidade vocacional (Savickas, 2013).

O *eu como sujeito* refere-se ao construto psicossocial que relaciona a capacidade de adaptabilidade e formulação necessária aos indivíduos para conseguir ajustar-se às

especificidades ligadas, por exemplo, ao percurso vocacional, desempenho de tarefas, antecipação de situações, transições ou situações traumáticas no local de trabalho (Savickas, 2013). A pessoa é perspectivada como agente ativo na construção do seu percurso pessoal e profissional, estando sobre influência das especificidades dos contextos envolventes, onde formula um sentido interno para o mundo exterior. Este processo de adaptabilidade é dinâmico e estende-se pelo percurso de vida, num sistema de relações interpessoais e de experiências que estruturam dinamicamente o eu.

E, o *eu como projeto* pode ser entendido como o traçar de um percurso de vida profissional consciente e intencional, que decorre orientado em alcançar metas e objetivos que o indivíduo estabelece, envolvendo fatores contextuais em que está inserido, num clima de insegurança, incerteza e instabilidade. Estas flutuações socioeconómicas exigem que os indivíduos desenvolvam mecanismos de adaptabilidade, flexibilidade e reconstrução permanentes do eu, ao longo da vida (Savickas, 2013).

O modelo do *Life Design* explica como o processo de construção de carreira convencionada o projeto de vida e o desenvolvimento de uma identidade, em que imperam os determinantes como a persecução de uma vida de qualidade e com sentido, regulada por sentimentos de congruência entre aquilo que o indivíduo deseja ser e aquilo que realmente é. O modelo avança que esta perspectiva da construção da carreira não é um processo de construção unicamente pessoal e individualizado, mas um processo integrativo de ação pessoal, inscrito numa estrutura social (Savickas, 2013). A teoria da construção da carreira propõe quatro dimensões centrais na adaptabilidade de carreira, tendo em conta que o mundo atual se rege por princípios marcados pela instabilidade, competitividade e mudanças constantes.

No modelo de adaptabilidade de Savickas (2005, 2013), a primeira dimensão focaliza a preocupação dos indivíduos quando projetam (e se projetam) o futuro profissional, conscientes da necessidade de antecipar, planear e orientar a direção do percurso profissional, considerando

as tarefas, escolhas e transições ao longo da vida. A preocupação é um dos fatores que entram na construção de futuro (Savickas & Porfeli, 2012). Em contraste, os indivíduos que não se questionam ou inquietam acerca do seu futuro profissional, assumem uma postura passiva no meio laboral, impossibilitando-os de progressão e desenvolvimento (Savickas, 2005, 2013). Preocupação significa esperança e otimismo (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017). A preocupação respeitante à carreira é um dos fatores que explicam os sentimentos de bem-estar dos estudantes do ensino superior (Almeida, 2017).

A segunda dimensão diz respeito ao *controle*, que consiste na tomada de responsabilidade que o indivíduo detém sobre a própria direção vocacional. Esta dimensão envolve processos como conscienciosidade, deliberação, organização, desenvolvimento e decisão no percurso vocacional. Todavia, os indivíduos que apresentam dificuldades neste domínio tendem a ser mais indecisos no plano vocacional e a procrastinar o desenvolvimento de carreira (Savickas, 2005, 2013). Assim, Controle tem uma componente de autodeterminação, manifestando-se como positividade, tomada de decisão, responsabilidade, eficácia e esforço com objetivos adaptativos (Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012). Por conseguinte, a dimensão de controle desempenha um fator crítico no agenciamento pessoal, sendo preditiva dos sentimentos de bem-estar em estudantes do ensino superior (Almeida, 2017).

A *curiosidade* é a terceira dimensão deste construto e refere-se à tendência para explorar os contextos vocacionais e desta forma determinar escolhas adaptadas às características individuais e contextuais. A curiosidade envolve disponibilidade para explorar o ambiente, abertura para encetar experiências e apreender novas aprendizagens acerca do funcionamento do mercado de trabalho. Savickas (2005) afirma que a exploração é um processo vital nos dias de hoje para que os indivíduos consigam conduzir as suas vidas ao sucesso profissional. Contudo, os indivíduos que manifestem falta de curiosidade para explorar e experimentar a

representação dos papéis no mercado de trabalho detêm uma visão pobre, restrita, irreal sobre o mercado de trabalho, do seu papel social e até do seu verdadeiro eu (Savickas, 2005, 2013). A Curiosidade representa uma dimensão referente à exploração e à reflexão sobre possibilidades pessoais e de carreira (Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012).

Por fim, a *confiança*, a quarta dimensão da adaptabilidade de carreira, alude às crenças individuais que acionam os comportamentos para lidar com metas e objetivos, considerando obstáculos e adversidades. A Confiança representa autosssegurança, crença nas capacidades para atingir objetivos de carreira (Rudolph et al., 2017); traduz o conceito de crença de autoeficácia (Bandura, 1977) para o ambiente de carreira (Lent & Brown, 2013). Assim, apesar de a dimensão de confiança estar circunscrita ao domínio da carreira, em estudantes universitários a confiança em enfrentar as tarefas de carreira tem efeito positivo no próprio desempenho acadêmico (Almeida, 2017).

Num mundo em que, por um lado, o mercado de trabalho é cada vez mais incerto e, por outro, exigente, torna-se central e urgente desenvolver estratégias de adaptabilidade que facilitem o enfrentamento de situações imprevistas (Savickas, 2005, 2013).

### **3. Modelo de bem-estar e satisfação na carreira de Lent e Brown.**

Depois da proposta dos modelos de natureza sociocognitiva da formação dos interesses, escolhas e desempenho (Lent, Brown, & Hackett, 1994), apresentados anteriormente, Lent e Brown (2006a) expuseram o modelo de bem-estar subjetivo que representa uma integração da Psicologia Positiva e da Psicologia do Desenvolvimento da Carreira. Tal como os modelos anteriores, o modelo de bem-estar subjetivo tem uma natureza integrativa e, especificamente, procura explicar a satisfação e o bem-estar em domínios específicos de vida, nomeadamente o académico e o profissional, através de mecanismos sociocognitivos.

Com inspiração nos modelos de bem-estar geral, anteriormente referidos, o modelo de Lent e Brown (2006a), para os domínios académico, vocacional e profissional, tem como pressupostos os conceitos-chave da teoria sociocognitiva (Lent et al., 2009), anteriormente analisados. No modelo, a satisfação e o bem-estar podem ser vistos como domínios distintos mas intrinsecamente relacionados, que podem ser percecionados de uma forma global como bem-estar e satisfação com a vida (Lent et al., 2005).

O modelo do bem-estar (Figura 4) inclui variáveis pessoais (e.g., traços de personalidade) e variáveis contextuais (académicas, profissionais, familiares), salientando-se os mediadores sociocognitivos (crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos), que operam a relação entre todas as variáveis. Este modelo considera o bem-estar e a satisfação da carreira nos ambientes académicos onde ocorre o desempenho e a adaptação. Assim, é importante operacionalizar essas variáveis de contexto, relativamente às condições que a literatura identifica como condições de sucesso e bem-estar (e.g., Almeida, 2017; Almeida, Araújo & Martins, 2016; Seligman, 2011), privilegiando-se variáveis associadas ao suporte social e emocional e às componentes de aprendizagem e de carreira.

As crenças de autoeficácia são centrais no modelo e implicitamente conduzem à necessidade de elencar as respetivas fontes, responsáveis por formar, desenvolver e consolidar a confiança pessoal. Lent e os seus colegas (2005) referem existir associação entre baixos níveis de crenças de autoeficácia e fracas estratégias na persecução de metas ou objetivos, fracas estratégias de *coping*, recursos sociais limitados, e conseqüentemente menores níveis de satisfação geral. Assim, perceber o bem-estar e os respetivos fatores desencadeadores, possibilita o desenvolvimento de estratégias que favoreçam sentimentos de felicidade, realização e satisfação, conducentes à satisfação e ao sentido de vida (Lent et al., 2005).

Por seu turno, o apoio social ou barreiras ambientais circunscrevem também o senso de autoeficácia que, por sua vez, se repercute na persecução de objetivos e conseqüentemente na

satisfação na carreira. Mesmo que a persecução de metas seja um processo desencadeador de stress é também um agente motivacional, na medida em que permite encontrar sentido para a vida (Ramos et al., 2011). Os indivíduos que têm metas e objetivos delimitados apresentam maiores níveis de satisfação. Neste processo, quando o indivíduo se depara com obstáculos, decrescem conseqüentemente os níveis de satisfação na carreira, de satisfação geral, de crenças de autoeficácia, pelo conflito gerado quando se confronta com as suas limitações. Nesta medida, as expectativas de resultado assim como as crenças de autoeficácia são preditores diretos de satisfação na carreira e de bem-estar (Ramos et al., 2011).

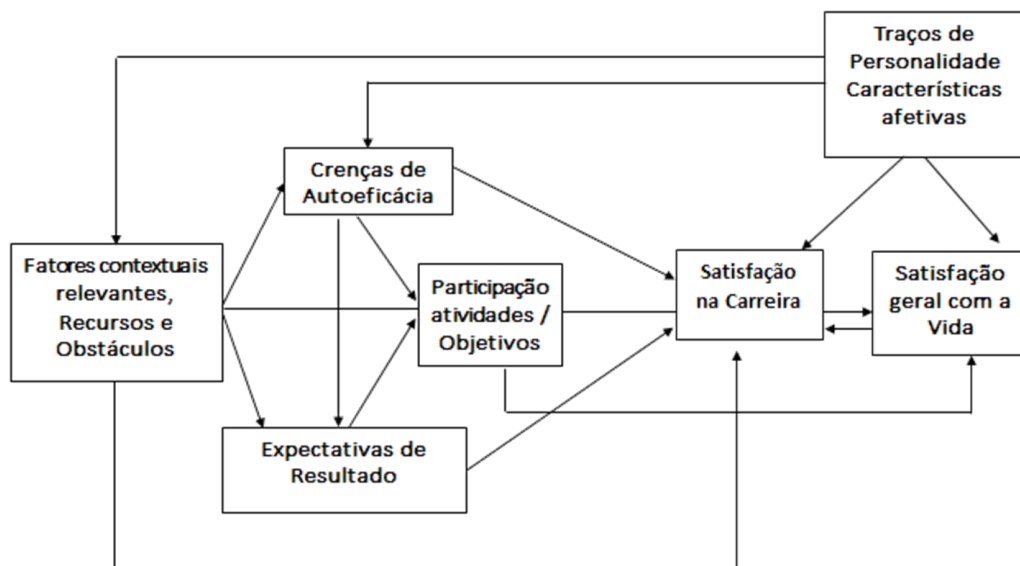


Figura 4. Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a)

O modelo (Figura 4) certifica ainda que para além dos fatores anteriormente descritos, também os fatores de personalidade, a avaliação que o indivíduo faz de si, as experiências de vida anteriores e os recursos sociais de que dispõe, impactam nos sentimentos de satisfação na carreira e satisfação de vida em geral (Lent & Brown, 2006a).

Os primeiros estudos feitos para testar o modelo de bem-estar foram aplicados a estudantes do ensino superior e percebeu-se que a persecução dos objetivos é um excelente preditor de bem-estar (Lent et al., 2005, 2007; Ramos et al., 2011). Contudo, as expectativas de resultado não evidenciaram o mesmo efeito na satisfação da carreira (Lent et al., 2005, 2007).

A TSCDC, nomeadamente o modelo de bem-estar é uma das poderosas ferramentas para intervenção vocacional e promoção de experiências académicas e laborais, na medida em que são previstos sentimentos de realização e de satisfação face a determinados domínios da vida, a partir de variáveis como a autoeficácia, o envolvimento, metas e objetivos (Lent et al., 2009). O progresso e a persecução dos objetivos pessoais prognosticam satisfação de vida nos indivíduos, que por sua vez, percebem maiores níveis de bem-estar subjetivo e psicológico (Lent et al., 2009).

A combinação de fatores cognitivos, comportamentais e ambientais são responsáveis pela predição do bom funcionamento psicológico. Pelo que, de acordo com a literatura (e.g., Lent, 2008), os níveis de satisfação sentidos pelos indivíduos são diretamente afetados por condições laborais, expectativas de resultado, necessidades materiais, suporte institucional e por fatores de personalidade (Lent, 2008).

As adaptações características que os indivíduos vão fazendo ao ambiente onde se inserem vão formulando a estrutura da personalidade. Se por um lado, as tendências básicas são mais constantes, por outro lado, as adaptações características têm um cunho mais dinâmico, na medida em que podem ser influenciadas por agentes externos, resultantes das interações entre indivíduos e ambiente. Neste sentido, umas das dimensões mais importantes é a do autoconceito, dado que se refere à forma como os indivíduos se avaliam, recorrendo a crenças, atitudes e sentimentos que estes vão construindo, englobando também as que se percebem do exterior (McCrae & Costa, 1996).

Na evolução da perspectiva sociocognitiva no domínio da carreira, Lent e Brown (2013) propuseram um novo modelo, que designaram de autogestão da carreira, em que focam os comportamentos adaptativos nas tarefas normativas de desenvolvimento, nos acontecimentos e nas crises. De acordo com os autores, este novo modelo é entendido como complemento aos outros quatro modelos descritos anteriormente (Lent & Brown, 2013). Este modelo inclui o conjunto das variáveis e processos cognitivos já referenciados, mas dá particular atenção aos processos e competências adaptativas de carreira em relação aos mediadores cognitivos (autoeficácia e fontes de autoeficácia) e aos fatores de personalidade (Lent & Brown, 2013).

#### **4. Síntese**

A revisão de literatura efetuada, por um lado acentua as contribuições da Psicologia Positiva na explicação do sucesso e bem-estar dos estudantes do ensino superior, e, por outro lado, demonstra como a carreira é uma tarefa de vida agregadora de dimensões de florescimento de potencialidades e de sentido de vida. Nas atuais contingências de condições sociais e económicas, que lançam obstáculos à adaptação e percurso do estudante do ensino superior, estas linhas explicativas do funcionamento psicológico e do desempenho podem ajudar a esclarecer algumas das razões de insucesso no âmbito do ensino superior.

O modelo de Bem-Estar Subjetivo de Lent e Brown (2006a) propõe a associação entre o bem-estar com a vida e a satisfação na carreira, e salienta o papel chave da autoeficácia como mediador cognitivo do desempenho e dos sentimentos de bem-estar e satisfação. Considerar a relevância da autoeficácia conduz à necessidade de identificar as fontes especialmente relacionadas com os desempenhos, as emoções, a persuasão e a modelagem, que existem em contexto académico, em fatores de natureza social, académica e de carreira. Este modelo considera ainda como variáveis explicativas do funcionamento psicológico e do bem-estar, a família e a universidade como ambientes proximais, nomeadamente nos seus fatores de suporte social e de ambiente académico propícios ao envolvimento e florescimento das capacidades.

Tal como foi indicado na “Introdução”, o objetivo geral estabelecido para este trabalho visa analisar os fatores que explicam o sucesso, bem-estar, satisfação na carreira dos estudantes do ensino superior, e assim, conseqüentemente aprofundar o modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a). A preocupação de inferir fatores e condições que afetam o bem-estar e o sucesso dos estudantes no ensino superior baseia-se na suposição de que estes fatores são suscetíveis à mudança e à aprendizagem, no âmbito da organização e do funcionamento das próprias instituições.

#### **4.1. Problema.**

Com referência aos modelos holísticos de natureza sociocognitiva, à investigação das últimas décadas no âmbito do ensino superior e aos indicadores estatísticos publicados sobre sucesso académico no ensino superior (e.g., DGEEC, 2015), este trabalho equaciona o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes do ensino superior no âmbito da relação dos fatores pessoais, académicos, familiares e de carreira.

#### **4.2. Objetivos.**

No âmbito do objetivo geral de identificar fatores que explicam o sucesso, bem-estar, satisfação na carreira e crenças de autoeficácia dos estudantes do ensino superior, a presente investigação tem como objetivos específicos:

- Analisar a relação entre bem-estar e satisfação na carreira;
- Analisar a relação entre bem-estar e variáveis de carreira;
- Identificar os fatores explicativos do bem-estar, satisfação na carreira, perceção de congruência, autoeficácia, resultados escolares e curso frequentado, considerando o efeito das

variáveis demográficas (género, idade), de carreira, adaptação e ajustamento ao ensino superior e estilos parentais;

### **4.3. Hipóteses.**

As hipóteses de investigação derivam da revisão de literatura apresentada, nomeadamente dos pressupostos do modelo de bem-estar de Lent e Brown (2006a), cuja natureza integrativa inclui conceitos da Psicologia Positiva e dos Modelos Sociocognitivos para o Desenvolvimento da Carreira. Assim, seguem-se as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1. As variáveis de carreira determinam o bem-estar.

Hipótese 2. Satisfação na carreira é influenciada pelo bem-estar.

Hipótese 3. Fatores de personalidade determinam bem-estar e satisfação na carreira.

Hipótese 4. Autoeficácia geral determina bem-estar, satisfação na carreira e desempenho académico.

Hipótese 5. Fatores contextuais de adaptação ao curso e o desempenho académico determinam o bem-estar e satisfação na carreira.

Hipótese 6. A perceção do estilo de parentalidade determina o bem-estar, satisfação na carreira e desempenho académico.

Hipótese 7. Perceção de congruência pessoal é determinada por fatores pessoais, fatores de contextuais de adaptação ao curso, desempenho académico e sentimentos de bem-estar.

Hipótese 8. Crenças de autoeficácia são determinadas pelos resultados académicos, bem-estar, satisfação na carreira, perceção dos estilos parentais e traços de personalidade.

Hipótese 9. A escolha de um curso superior é influenciada pelo género, idade, traços de personalidade, autoeficácia, perceção de congruência e de empregabilidade e resultados escolares.

Hipótese 10. O género tem efeito nos níveis de autoeficácia, bem-estar, satisfação da carreira, percepção dos fatores de adaptação e ajustamento (congruência, empregabilidade, social, académico), traços de personalidade, percepção dos estilos de parentalidade, escolha de um curso superior e resultados académicos.

Hipótese 11. A idade tem efeito nos níveis de autoeficácia, bem-estar e satisfação da carreira, percepção dos fatores de adaptação e ajustamento (congruência, empregabilidade, social, académico), na escolha de um curso superior e nos resultados académicos.

Hipótese 12. O sucesso escolar é determinado por características pessoais e pelos sentimentos bem-estar e satisfação, pela autoeficácia e percepção de congruência.

## II. Método

### 1. Metodologia

Este trabalho segue uma metodologia quantitativa com *design* transversal, com os dados observados através de questionários de autorrelato.

#### 1.1.Participantes.

A amostra é constituída por 477 estudantes do ensino superior, sendo cerca de 64% raparigas. Os estudantes frequentam o 2º ano dos cursos de psicologia (38.8%), saúde (terapia da fala, terapia ocupacional, enfermagem, fisioterapia) (25.8%), desporto (gestão de desporto, ciências do desporto) (13.8%), da área científica-investigativa (bioquímica, ciências farmacêuticas) (4.8%) e tecnologias (engenharia eletrónica e telecomunicações, engenharia informática e engenharia mecânica) (15.3%). Os dados foram recolhidos em escolas do ensino superior em três áreas geográficas: Lisboa (44.9%), Leiria (32.8%) e Algarve (21.4%).

As idades dos estudantes variam entre 19 e 34 anos (média 21.06 e DP 2.72), e as raparigas representam 64.4% da amostra. Para efeitos de análise de resultados, constituíram-se dois grupos de idades, o primeiro com estudantes entre os 19 e 20 anos (59.7%), o segundo com idades superiores a 21 anos (40%).

Nos participantes que responderam à questão relativa às médias de entrada no ensino superior (n=444), as classificações variam entre 10 e 19, com média 14.37 (DP 2.35). Para efeitos de análise dos dados constituíram-se 4 grupos de classificações médias. No primeiro grupo incluíram-se as classificações entre 10 e 12 valores (9.2%); no segundo, entre 12.1 e 14.9 valores (52%); no terceiro, entre 15 e 16.9 valores (32.9%); e, num último grupo, juntaram-se as classificações entre 17 e 19 valores (5.9%).

Nos participantes que responderam à questão relativa às médias do 1º ano no ensino superior (n=331), as classificações variam entre 8 e 18.2, com média 13.96 (DP 1.60). Para efeitos de análise dos dados constituíram-se 4 grupos de classificações médias. No primeiro grupo incluíram-se as classificações entre 10 e 12 valores (12.7%); no segundo, entre 12.1 e 14.9 valores (35.9%); no terceiro, entre 15 e 16.9 valores (19.6%); e, num último grupo, juntaram-se as classificações entre 17 e 18.2 valores (3%).

Em 87,3% dos participantes, o curso corresponde à primeira opção, e em 77.4% a escola foi também a primeira opção. Relativamente à frequência no ensino superior, dos 384 que responderam, para 83.6% este curso representa a primeira vez que frequentam o ensino superior.

## **1.2. Instrumentos.**

O caderno de questionários é composto pelos seguintes instrumentos: Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior, Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar (*Flourishing Scale*), Escala de Satisfação na Carreira (*Career Satisfaction Scale*), Big 5 *Inventory* (BFI – 10), Escala de Autoeficácia Geral (*General Self-Efficacy Scale*) e as Escalas de Exigência e Responsividade Parental.

### ***1.2.1. Questionário de ajustamento e adaptação ao ensino superior (QAAES).***

Este questionário foi elaborado com base em questionários anteriores sobre transição e adaptação no ensino superior (e.g., Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Soares, Almeida, & Ferreira, 2006). A necessidade que presidiu à construção de um novo questionário teve origem no fato de as variáveis de percepção de congruência pessoal relativamente ao curso e à empregabilidade não estarem representadas nos questionários anteriores.

O questionário é constituído por 15 itens, que formam quatro subescalas. Estas subescalas foram formadas com base em procedimentos fatoriais, em que resultaram quatro componentes. Os conteúdos incluem a autoavaliação relativamente à perceção de congruência pessoal das características pessoais às características do curso (4 itens) (e.g., o curso corresponde às minhas competências /capacidades), aos fatores sociais de adaptação ao curso (3 itens) (e.g., relação com os colegas), aos fatores de empregabilidade e reconhecimento social (3 itens) (e.g., o curso tem boas oportunidades de emprego) e ao envolvimento académico (4 itens) (e.g., aquisição de conhecimentos académicos). A resposta é dada numa escala de *Likert*, com amplitude de cinco pontos, em que 1 significa “nada” e 5 significa “muito bom”.

Relativamente à precisão, os primeiros estudos com este questionário (Almeida, 2017; Costa & Teixeira, 2016; Teixeira & Costa, 2017) indicam coeficientes alfa entre .58 e .74, situando-se os mais baixos no limite do aceitável, de acordo com Maroco e Garcia-Marques (2006). O questionário inclui ainda informações sobre dados sociodemográficos dos participantes (e.g., sexo, idade), bem como variáveis escolares e académicas (e.g., curso, escola, média de candidatura, média do 1º ano).

### ***1.2.2. Escala de desenvolvimento e bem-estar (Flourishing Scale- FS).***

Esta escala foi construída por Diener, Wirtz, Biswas-Diener, Tov, Kim-Prieto, Choi e Oishi (2009) e traduzida e adaptada no âmbito desta investigação. É uma escala de autoavaliação, com características de unidimensionalidade e avalia o julgamento pessoal da própria vida, em áreas como sucesso pessoal, relacionamentos interpessoais, autoestima, sentido de vida e otimismo (e.g., vivo uma vida com propósito e significado). A escala contém oito itens e resposta é de forma de escala de *Likert*, que varia entre 1 e 7 pontos – desde “discordo fortemente” a “concordo fortemente”. A amplitude de pontuações pode variar entre

8 pontos (pontuação mínima) e 56 pontos (pontuação máxima). As pessoas que obtêm resultados elevados fazem uma autoavaliação positiva da sua vida e do seu funcionamento, revelando ter recursos psicológicos e competências emocionais positivas.

A escala tem evidenciado boas qualidades psicométricas, com coeficientes  $\alpha$  de Cronbach superiores a .87 (Almeida, 2017; Diener et al., 2010; Singh, Junnarkar, & Jaswal, 2016; Teixeira & Costa, 2017; Tong & Wang, 2017). Os coeficientes de estabilidade temporal também são moderadamente altos, situando-se em .71 (Diener et al., 2010). Os dados têm confirmado a natureza unidimensional da medida de bem-estar (Almeida, 2017; Singh, Junnarkar, & Jaswal, 2016; Tong & Wang, 2017). Num trabalho com outra versão portuguesa da escala, a consistência interna da medida situa-se em .83 (Silva & Caetano, 2013).

### ***1.2.3. Escala de satisfação na carreira (Career Satisfaction Scale - CSS).***

Esta escala representa a versão portuguesa da *Career Satisfaction Scale*, e foi construída por Greenhaus, Parasuraman e Wormley, em 1990. Esta escala é unidimensional e inclui conteúdos sobre a visão pessoal da própria carreira de vida (e.g., estou satisfeito(a) com os progressos que fiz para atingir os meus objetivos materiais). Tem o propósito avaliar a satisfação intrínseca e extrínseca que os indivíduos percebem das suas carreiras, incluindo facetas como remunerações, promoções e oportunidades de progressão (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990). Este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, com alfas de Cronbach superiores a .85 (Cunningham, Sagas, Dixon, Kent, & Turner, 2005; Hofmans, Dries, & Pepermans, 2008), e média de 3.88 com desvio padrão de 1.02 (Greenhaus et al., 1990). Este questionário é composto por cinco itens, com resposta dada numa escala de Likert de cinco pontos, que pode ir de “discordo fortemente” (1) a “concordo fortemente” (5). No trabalho de Matias (2013), a precisão é elevada, situando-se o coeficiente alfa de Cronbach

em .91, e numa amostra com estudantes do ensino superior, o coeficiente alfa de Cronbach situa-se em .85 (Teixeira & Costa, 2017).

#### ***1.2.4. Inventário de personalidade (Big Five Inventory - BFI – 10).***

O *Big Five Inventory-10* (Rammstedt & Jonh, 2007) é inspirado no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade de Costa e McCrae (1987), constituindo uma versão reduzida do NEO-PI, especialmente preparada para uso em investigação. Rammstedt e Jonh (2007) elaboraram esta versão com dez itens, divididos pelas cinco escalas que correspondem aos principais traços da estrutura da personalidade – neuroticismo (item 4 e 9), extroversão (item 1 e 6), amabilidade (item 2 e 7), conscienciosidade (item 3 e 8) e abertura a novas experiências (item 5 e 10). A resposta é dada numa escala de Likert de cinco pontos, que pode ir de “discordo fortemente” (1) a “concordo fortemente” (5). A versão original do instrumento foi estudada em amostras americanas e alemãs, cujos dados revelam propriedades psicométricas positivas para as escalas Extroversão, Neuroticismo e Conscienciosidade, sendo o padrão mais baixo, quer na precisão quer validade, para Amabilidade e Abertura à Experiência (Rammstedt & Jonh, 2007). A versão portuguesa foi estudada numa amostra de alunos do ensino superior, sendo os coeficientes alfa moderados em “Extroversão” (.68) e Neuroticismo (.54) e baixos nas outras três escalas (Teixeira & Costa, 2017).

#### ***1.2.5. Escala de autoeficácia geral (General Self-Efficacy Scale- GSES).***

A escala de autoeficácia geral (*General Self-efficacy Scale*) foi construída por Ralf Schwarzer e Matthias Jerusalem (1995). Trata-se de uma escala unidimensional, de autoavaliação, que estima sentimentos e crenças de autoeficácia geral para lidar com situações do quotidiano (e.g., consigo resolver sempre os problemas difíceis, se me esforçar). A escala é

constituída por dez itens, formuladas no sentido positivo, com resposta *Likert* de quatro pontos, em que 1 significa “discordo fortemente” e 4 “concordo completamente”. A pontuação pode variar entre dez e quarenta pontos, sendo que resultados elevados indicam crenças ou sentimentos de autoeficácia geral elevada. O instrumento foi traduzido e adaptado para diferentes línguas, nomeadamente português (e.g., Costa & Teixeira, 2016; Ma, Z.-W., Feng-J, 2015; Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell’Aglío, 2012; Teixeira & Costa, 2017). Os dados têm confirmado a unidimensionalidade e consistência interna elevada da medida, cujos coeficientes alfa de Cronbach são superiores a .80 (Almeida, 2017; Ma, Z.-W., Feng-J, 2015; Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell’Aglío, 2012; Teixeira & Costa, 2017).

#### ***1.2.6. Escala de exigência e responsividade parental (EERP).***

Este instrumento foi elaborado para a população escolar do Brasil por Costa, Teixeira e Gomes (2000), com base nos trabalhos desenvolvidos por Lamborn (1991) e Maccoby e Martin (1983). Este instrumento avalia os padrões educacionais de responsividade e exigência percebidos pelos adolescentes ou jovens adultos, face aos seus pais, em separado (e.g., responsabilizam-me quando faço algo errado). A escala contém vinte e quatro itens para a mãe e outros vinte e quatro para o pai, distribuídos em duas subescalas, com doze itens cada, que se reportam à exigência e responsividade, atribuídas à mãe e ao pai. A resposta é dada numa escala de *Likert* de cinco pontos, que varia entre “quase nunca” (1) “bastante” (5). A escala de exigência abrange itens que manifestam atitudes que visam controlar o comportamento dos filhos, implicando regras e limites. A escala de responsividade abrange itens relativos às atitudes empáticas e desenvolvimentistas, que visam proporcionar apoio emocional e sentido de autonomia aos filhos. As escalas pretendem ainda classificar tipologicamente o comportamento da mãe e do pai, nos quatro estilos parentais: autoritário, autoritativo,

indulgente e negligente, de acordo com a classificação de Maccoby e Martin (1983). Na versão portuguesa da escala foi necessário efetuar algumas alterações nos conteúdos de português do Brasil, para português de Portugal (e.g., “me cobra quando eu faço algo errado” para “responsabilizam-me quando faço algo de errado”). Verifica-se que resultados altos nas duas dimensões (exigência e responsividade) correspondem ao estilo autoritativo, e resultados baixos correspondem ao estilo negligente; também, resultados baixos nas duas escalas correspondem ao estilo parental autoritário e, por fim, resultados altos na responsividade e baixos na exigência, correspondem ao estilo indulgente. Este instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente consistência interna, indicadas por coeficientes alfa de Cronbach de .78 nas escalas de exigência e .93 nas escalas de responsividade, respetivamente (Teixeira et al., 2004). Os dados da versão do Brasil revelam uma estrutura bifatorial da medida com correspondência às escalas “Exigência” e “Responsividade materna e paterna” (Formiga, 2010; Teixeira et al., 2004). Nas amostras de adolescentes portuguesas, os coeficientes alfa são superiores a .80, e identifica-se uma estrutura fatorial que corresponde também às escalas teoricamente previstas de “Exigência” e “Responsividade” (Bardagi & Teixeira, 2015). Em termos de validade intercultural, os dados das amostras de estudantes do ensino médio do Brasil e de Portugal evidenciam convergência quer na consistência interna quer na estrutura interna da medida (Teixeira & Bardagi, 2016).

### **1.3. Procedimentos.**

A seleção dos instrumentos fez-se com base na revisão de literatura desenvolvida ao longo do estudo, tendo sido elaborado um pedido de autorização aos autores de todos os questionários, para investigação. Nos dois instrumentos de que não existia versão em língua portuguesa - Escala de Desenvolvimento e Bem-estar e Escala de Autoeficácia Geral, as

traduções foram feitas por duas pessoas bilingues e uma retroversão feita por uma terceira pessoa. Também na escala que avalia os estilos parentais houve a necessidade de adaptar algumas expressões à língua portuguesa de Portugal (e.g. versão brasileira – exige que eu vá bem na escola; versão portuguesa – exige bons resultados académicos).

Previamente à recolha dos dados, foi realizado um estudo piloto para testar a compreensão das instruções e dos conteúdos dos itens, e estimar o tempo de aplicação, que se situou em cerca de 20 minutos. A organização do caderno de questionários segue a seguinte ordem: Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior, Escala de Desenvolvimento e Bem-Estar, Escala de Satisfação na Carreira, *Big 5 Inventory* (BFI – 10), Escala de Autoeficácia Geral (*General Self-Efficacy Scale*), Escalas de Exigência e Responsividade Parental.

A investigação foi aprovada pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa em março de 2015. Antes da aplicação dos questionários, foram contactados por correio eletrónico os diretores das escolas, diretores de curso e docentes das unidades curriculares onde foram recolhidos os dados da amostra. Nesta informação dava-se conta da pertinência dos objetivos do estudo e do modo de proceder à recolha de dados (Apêndice A). Após a receção dos consentimentos informados, procedeu-se à aplicação dos questionários, turma a turma, em contexto de sala de aula. Foram ainda aplicados alguns questionários em formato digital, através de uma plataforma *on line*, sendo que o número de questionários respondidos é pouco representativo no conjunto da amostra.

Previamente à aplicação dos instrumentos, os participantes assinaram o consentimento informado com garantia de confidencialidade e anonimato dos dados. Na aplicação procedeu-se à explicação das instruções para o preenchimento dos questionários, solicitando-se a participação devido à pertinência e aos objetivos do estudo (Apêndices B, C).

A aplicação da maioria dos questionários decorreu em forma de administração coletiva em contexto sala de aula, com um tempo de aplicação aproximadamente de 20 minutos. Após a recolha dos dados, seguiu-se o registo dos resultados numa base de dados elaborada em IBM SPSS, versão 24.



### III Apresentação dos Resultados

A apresentação dos resultados está dividida em quatro partes. Numa primeira parte apresentam-se os resultados preliminares que caracterizam as propriedades psicométricas dos instrumentos usados, nomeadamente os indicadores de precisão dados pelos coeficientes alfa de Cronbach e as distribuições dos resultados das escalas. Nas escalas multidimensionais (Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior, *Big-Five-10* e Escalas de Perceção Exigência e Responsividade Parental) apresentam-se ainda as análises exploratórias em componentes principais dos resultados dos itens. Na segunda parte apresentam-se as correlações dos resultados dos diferentes instrumentos. Na terceira incluem-se os modelos de regressão múltipla linear para o bem-estar, satisfação na carreira, perceção de congruência, resultados académicos, autoeficácia e curso superior. E, na quarta parte incluem-se as estatísticas inferenciais que esclarecem os modelos de regressão e possibilitam a análise das diferenças dos resultados entre grupos, quer pelas variáveis demográficas sexo, idade, quer pelas variáveis escolares média do 1º ano e curso do ensino superior.

Os dados foram analisados com o *package* estatístico IBM SPSS *Statistics* versão 24 e considera-se para todas as análises uma probabilidade mínima de erro ( $\alpha$ ) de .05.

#### 1. Resultados Preliminares: Qualidades Metrológicas das Medidas

##### 1.1. Questionário de ajustamento e adaptação ao ensino superior (QAAES).

Este questionário foi construído para a presente investigação, com vista a identificar dimensões de ajustamento e adaptação ao ensino superior, considerando componentes académicas, sociais e de carreira.

### 1.1.2. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens.

Procedeu-se à análise em componentes principais dos resultados dos itens, onde resultou uma estrutura de cinco componentes, com valor de Kaiser superior a 1.00, que explicam cerca de 59% da variância total. O valor de *KMO* (.77) revela uma validade aceitável da análise, embora os itens 13 e 15 apresentem uma fração da variância explicada pelos fatores comuns (comunalidades) inferior a .50 (Tabela 1). A matriz foi rodada pelo método Varimax e considerou-se a pertença de um item a um fator quando a sua carga fatorial apresenta um coeficiente superior a  $|.50|$  (Tabela 1).

Tabela 1

#### Componentes Principais. Matriz Rodada

Itens do questionário	C1	C2	C3	C4	C5	h <sup>2</sup>
1. O curso corresponde aos meus interesses	.23	.68	.07	.07	-.22	.58
2. O curso corresponde às minhas capacidades	.02	.70	.18	.18	-.30	.64
3. O curso tem boas oportunidades de emprego	.82	.09	.12	.02	.02	.69
4. É um curso com prestígio	.74	.20	.01	.00	.04	0.60
5. O curso corresponde ao meu estilo de vida	.21	.72	.19	.16	.05	0.63
6. E um curso com boas perspetivas	.82	.20	.07	.10	-.08	0.73
7. E um curso compatível com o meu género	.13	.68	-.03	-.04	.24	0.54
8. Relação com colegas	.06	.11	.81	-.01	.16	0.70
9. Integração num grupo de trabalho	.05	.15	.81	.08	.13	0.70
10. Relação com os professores	.24	.06	.54	.10	-.42	0.55
11. Acompanhamento de conteúdos	-.01	.05	.42	.52	-.38	0.60
12. Quantidade de trabalho	.06	-.01	.04	.69	-.15	0.51
13. Atividades extraescolares	.16	.16	.03	.58	.03	0.39
14. Tempo para atividades de lazer	.03	-.02	-.12	.72	.23	0.58
15. Aquisição de conhecimentos académicos	-.16	.21	.21	.55	.04	0.42
16. Ter familiares por perto	.05	-.07	.29	.13	.69	0.58
Variável explicada	22.85	12.07	9.29	8.03	6.64	
						Variância Total 58.8%

A primeira componente agrega os itens com conteúdos que dizem respeito a empregabilidade-reconhecimento social (itens 3, 4, 6), a segunda componente reúne os itens com conteúdos correspondentes à perceção de ajustamento entre características pessoais – interesses, competências, género e estilo de vida – e características do curso frequentado (itens 1, 2, 5, 7), e a terceira componente é definida pelos itens de natureza social-relacional, que

focam a relação com colegas, professores e grupo de trabalho (itens 8, 9, 10). A quarta componente reúne os itens de natureza académica (itens 11, 12, 13, 14, 15) que incluem conteúdos relacionados com acompanhamento dos conteúdos escolares, quantidade de trabalho, atividades extraescolares, redução do tempo de lazer e resultados académicos, que foi designada envolvimento académico. Foi identificada uma quinta componente definida apenas pelo item “Ter familiares por perto” com uma saturação de .69. Face a este resultado, optou-se por retirar este item nas análises posteriores dos dados. Sublinha-se a tendência de as componentes corresponderem a grupos de conteúdos relativamente consistentes da vida académica e de carreira dos estudantes do ensino superior, que foram designados de Empregabilidade e Reconhecimento social, Perceção de congruência, Envolvimento académico e Relações sociais.

### *1.1.3. Precisão, distribuição e correlação dos resultados.*

A Tabela 2 apresenta os coeficientes alfa, as estatísticas descritivas e as correlações para as quatro escalas do Questionário de Ajustamento e Adaptação ao Ensino Superior.

Tabela 2

#### *Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações*

Escalas	Alfa	Min.	Max.	Média	DP	Correlações			
						ER	PC	AC	SR
ER	.76	4	15	10.76	2.21				
PC	.72	8	20	16.30	2.21	.39			
AC	.63	8	25	16.09	2.52	.11	.24		
SR	.66	6	15	11.85	1.74	.22	.31	.25	

*Nota.* ER = Empregabilidade e Reconhecimento Social, PC = Perceção de Congruência, AC = Envolvimento académico, SR = Relações sociais.

Os coeficientes alfa de Cronbach variam entre .63 e .76; salienta-se que os coeficientes inferiores a .70 se situam no limite aceitável por alguns autores (Maroco & Garcia-Marques, 2006). As amplitudes e os desvios-padrão mostram variabilidade dos resultados. Os

coeficientes de correlação variam entre .11 e .39, sendo este último valor observado na associação dos resultados das escalas Percepção sobre Empregabilidade-Reconhecimento Social e Percepção sobre Congruência pessoal entre características pessoais e características do curso.

## **1.2. Escala de Desenvolvimento e Bem-estar (FS).**

### ***1.2.1. Precisão e distribuição dos resultados.***

A escala de bem-estar é unidimensional. Na Tabela 3 são apresentados os coeficientes alfa e os indicadores referentes à distribuição dos resultados.

Tabela 3

*Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão*

Variável	Alfa	Min.	Máx.	Média	DP
Bem-estar	.89	11	56	43.12	7.02

De referir que o coeficiente alfa de Cronbach .89 é muito favorável à consistência interna da medida de bem-estar e os indicadores de variabilidade favoráveis à sensibilidade da escala em avaliar as diferenças individuais na variável de bem-estar.

## **1.3. Escala de Satisfação na Carreira (CSS).**

### ***1.3.1. Precisão e distribuição dos resultados.***

A escala de satisfação na carreira é também unidimensional. Na Tabela 4 são apresentados os coeficientes alfa e os indicadores referentes à distribuição dos resultados. De referir que o coeficiente alfa de Cronbach .89 é muito favorável à consistência interna da medida

de Satisfação na Carreira e os indicadores de variabilidade favoráveis à sensibilidade da escala em avaliar as diferenças individuais na variável de satisfação na carreira.

Tabela 4.

*Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão*

Escala	Alfa	Min.	Máx.	Média	DP
Satisfação na Carreira	.89	5	25	18.15	3.77

#### **1.4. Big Five Inventory BFI – 10.**

##### **1.4.1. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens.**

Apesar desta forma reduzida do “Inventário BFI – 10” contar apenas com dez itens, dois por subescala, a título meramente exploratório procedeu-se à análise em componentes principais com o propósito de estimar a organização da estrutura interna da medida. Na análise em componentes principais dos resultados dos itens resultou uma estrutura de cinco componentes, com valor de Kaiser superior a 1.00, que explicam 69.63% da variância. Apesar de relativamente baixo o valor de *KMO* (.54  $p < .001$ ) revela ainda adequabilidade da análise; os itens apresentem uma fração da variância explicada pelos fatores comuns (comunalidades) superior a .60, com exceção para o item 8 (.48). A matriz foi rodada pelo método varimax e consideraram-se como significativas as saturações superiores a .50 (Tabela5). A primeira componente é definida pelos itens da escala “extroversão”, a segunda pelos itens da escala “amabilidade”, a terceira da escala de “conscienciosidade”, a quarta de “neuroticismo” e a quinta componente é definida pelos itens da “abertura” (Tabela 5).

Tabela 5

*Componentes Principais. Matriz Rodada*

Itens	C1	C2	C3	C4	C5	h <sup>2</sup>
item1	.80	-.01	.19	-.01	-.03	.67
item2	.30	-.18	-.24	.68	.05	.65
item3	.10	-.05	.85	-.04	-.10	.74
item4	-.28	.76	.25	.19	-.11	.77
item5	-.08	-.02	.20	.20	.73	.62
item6	.83	-.10	.03	.21	.13	.76
item7	-.02	.06	.23	.82	.03	.74
item8	.10	.09	.62	.11	.23	.48
item9	.10	.87	-.14	-.21	-.01	.83
item10	.16	-.07	-.10	-.12	.82	.74
Variável explicada	20.91	15.44	11.72	11.24	10.62	
						Variância total 58.8%

**1.4.2. Precisão, distribuição e correlação dos resultados.**

A Tabela 6 apresenta os coeficientes alfa e os indicadores referentes à distribuição dos resultados e correlações. Os alfas variam entre .36 (amabilidade) e .63 (extroversão). Os coeficientes relativamente baixos estão associados ao número reduzido de itens nas escalas (Rammstedt & John, 2007). Na versão original da escala, os coeficientes de “amabilidade” e “extroversão” situam-se respetivamente em .52 e .63 (Rammstedt & John, 2007). As correlações dos resultados são relativamente baixas, variam entre |.23| e |.09|.

Tabela 6

*Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações*

Escala	Alfa	Min.	Máx.	M	DP	Correlações				
						Ext.	Ama.	Cons.	Neu.	Ab.
Ext.	.63	2	10	6.07	1.88					
Ama.	.36	3	10	7.35	1.15	.23				
Cons.	.40	2	10	6.94	1.65	.16	.10			
Neu.	.54	2	10	5.89	1.92	.16	-.09	.06		
Ab	.42	3	10	7.13	1.67	.14	.13	.09	-.11	

Nota. Ext. = Extroversão, Ama. = Amabilidade, Cons. = Conscienciosidade, Neu. = Neuroticismo, Ab. = Abertura.

## 1.5. Escala Autoeficácia Geral (GSES).

### 1.5.1. Precisão e distribuição dos resultados.

A Escala de Autoeficácia Geral é unidimensional. A Tabela 7 apresenta o coeficiente alfa e os indicadores referentes à distribuição dos resultados. O coeficiente alfa situa-se em .87, sendo superior ao obtido com a versão original, que se situa em .76 (Sholz et al., 2012). Os indicadores de variabilidade são favoráveis à sensibilidade da medida às diferenças individuais. Em estudos com amostras portuguesas do ensino superior, o coeficiente *alfa* situa-se em .86 (Almeida, 2017) e .84 (Araújo & Moura, 2011; Teixeira & Costa, 2017).

Tabela 7

*Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão*

Variável	Alfa	Min.	Máx.	M	DP
Autoeficácia Geral	.87	11	40	29.05	4.66

## 1.6. Escala de Exigência e Responsividade Parental (EERP).

### 1.6.1. Análise fatorial exploratória dos resultados dos itens.

Procedeu-se à análise em componentes principais dos resultados dos itens, onde resultou uma estrutura imposta de quatro componentes, com base no teste da escarpa (Apêndice D). A solução encontrada explica 55.35% da variância total. O valor de *KMO* (.88,  $p < .001$ ) revela uma validade favorável da análise, embora 15 itens apresentem uma fração da variância explicada pelos fatores comuns (comunalidades) inferior a .50. A matriz foi rodada pelo método varimax e considerou-se a pertença de um item a um fator quando a sua carga fatorial é superior a .50 (Tabela 8).

Tabela 8

*Componentes Principais. Matriz Rodada*

<b>Itens Mãe</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>C4</b>	<b>h<sup>2</sup></b>
1	.11	.35	.31	.11	.33
2	.02	.28	.56	.02	.44
3	.02	.15	.73	.02	.56
4	-.04	.00	.22	-.04	.64
5	.07	.09	.51	.07	.28
6	.04	.09	.50	.04	.35
7	-.12	-.02	.21	-.12	.64
8	-.02	.24	.41	-.02	.23
9	-.01	.11	.57	-.01	.35
10	.06	.19	.65	.06	.46
11	.06	.08	.69	.06	.49
12	-.03	.02	.62	-.03	.43
13	.10	.69	.14	.01	.51
14	.24	.71	.16	.24	.59
15	.21	.76	.09	.21	.66
16	.20	.68	.04	.20	.50
17	.18	.71	.17	.18	.57
18	.18	.72	.17	.18	.60
19	.22	.82	.05	.22	.73
20	.24	.67	-.05	.24	.51
21	.21	.75	.09	.21	.62
22	.21	.84	.04	.21	.74
23	.25	.80	.01	.25	.67
24	.24	.74	.01	.24	.63
<b>Itens Pai</b>					
1	.55	.08	.33	.26	.48
2	.37	.07	.52	.26	.48
3	.30	.02	.67	.07	.55
4	.12	-.07	.26	.77	.67
5	.37	-.07	.51	.06	.40
6	.29	.00	.46	.32	.39
7	.10	-.05	.26	.74	.62
8	.33	.03	.46	-.00	.32
9	.31	-.07	.50	.08	.35
10	.45	-.04	.54	.07	.51
11	.37	-.01	.62	.06	.53
12	.24	-.08	.63	.22	.51
13	.77	.14	.15	-.06	.65
14	.76	.31	.19	-.09	.72
15	.71	.34	.13	.16	.66
16	.66	.27	.13	-.05	.54
17	.72	.26	.26	-.03	.66
18	.76	.26	.24	-.08	.70
19	.79	.34	.09	.04	.75
20	.75	.21	.04	.00	.61
21	.80	.26	.11	.09	.73
22	.83	.29	.11	-.01	.79
23	.81	.30	.10	.06	.75
24	.77	.26	.10	.11	.68
Variável explicada	30.45	12.52	7.85	4.22	
					Variância Total 58.8%

A componente 1 é definida pelos 12 itens da escala “responsividade do pai” e ainda o item 1 de “exigência também paterna”, enquanto a componente 2 reúne os 12 itens da escala “responsividade da mãe”. A componente 3 agrega 9 dos 12 itens da escala “exigência materna” e de “exigência paterna”. A componente 4 é pouco expressiva com saturações de dois itens da escala de “exigência paterna”. Em amostras portuguesas de estudantes do ensino básico, a estrutura fatorial corresponde às quatro escalas teoricamente previstas de exigência e responsividade para o pai e para a mãe (Bardagi & Teixeira, 2015), tal como observado nas amostras no Brasil (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004). Assim, apesar de nesta amostra, a generalidade dos itens de as Escalas Exigência da mãe e pai se agregarem numa mesma componente, nas análises posteriores consideram-se as quatro escalas como independentes.

### *1.6.2. Precisão, distribuição dos resultados e correlações.*

A tabela 9 apresenta os coeficientes alfa e os indicadores referentes à distribuição dos resultados e correlações. Os alfas variam entre .84 e .96. Os índices de variabilidade revelam sensibilidade da medida às diferenças individuais.

Tabela 9

#### *Alfas de Cronbach, Amplitude, Média, Desvios-Padrão e Correlações*

Escalas	Alfa	Min.	Máx.	M	Correlações				
					DP	EM	RM	EP	RP
E.M.	.84	13	60	39.01	8.61				
R. M	.94	14	62	50.28	9.58	.25			
E. P.	.88	12	59	35.47	10.19	.66	.21		
R. P.	.96	12	60	46.52	12.34	.27	.57	.52	

*Nota.* E.M. = Exigência Mãe; R. M. = Responsividade Mãe; E. P. = Exigência Pai; R.P.: = Responsividade Pai.

Os coeficientes de correlação variam entre .21 (exigência paterna e responsividade materna) e .66 (exigência paterna e exigência materna). Em estudos anteriores, com amostras de estudantes do ensino secundário português, o coeficiente alfa situam-se entre .82 e .95, sendo estes coeficientes em amostras do Brasil de .78 e .92 (Bardagi & Teixeira, 2015).

## 2. Intercorrelações dos resultados nos diferentes instrumentos

A tabela 10 apresenta as intercorrelações dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos, apesar de anteriormente se apresentarem as correlações nos resultados analisados em cada um dos questionários. Entre os resultados dos diferentes instrumentos, a amplitude dos diferentes instrumentos situa-se entre -.37 (Autoeficácia e Neuroticismo) e .49 (Bem-estar e Satisfação na Carreira).

Tabela 10

*Correlações de Pearson entre os Resultados dos Diferentes Instrumentos*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Bem-Estar																
2.Satisfação carreira	<b>.49**</b>															
3.Extroversao	.28**	.15**														
4.Amabilidade	.24**	.08	.25**													
5.Conscienciosidade	.16**	.29**	.17**	.11*												
6.Neuroticismo	.28**	-.07	.17**	-.08	.05											
7.Abertura	.09*	.09	.15**	.13**	.09*	-.10*										
8.Congruência	<b>.35**</b>	<b>.39**</b>	.06	.09	.07	-.06	.05									
9.Empregabilidade	.28**	.21**	.10*	.01	-.07	-.11*	.04	<b>.39**</b>								
10.E. Académico	.19**	.23**	.09	-.01	.12**	-.17**	.00	.24**	.09							
11.Social relacional	<b>.38**</b>	.28**	.26**	.18**	.10*	-.17**	-.02	<b>.30**</b>	.23**	.24**						
12.Autoeficácia	<b>.38**</b>	<b>.31**</b>	.18**	.00	.07	<b>-.37**</b>	.23**	.18**	.15**	.18**	.16**					
13.Exigenciamae	.12*	.08	.12*	.07	.01	-.04	.12*	.12*	.09	.04	.06	-.02				
14.Responsmãe	<b>.41**</b>	.24**	.20**	.12*	.18**	-.04	.10*	.18**	.16**	.07	.13**	.13**	.24**			
15.Exigênciapai	.13*	.12*	.13**	.08	.00	-.05	.05	.09	.10*	.00	.11*	-.03	<b>.65**</b>	.21**		
16.Responspai	<b>.30**</b>	.24**	.17**	.10*	.12*	-.13**	.02	.14**	.14**	.11*	.15**	.14**	.25**	<b>.56**</b>	<b>.53**</b>	

Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Nos coeficientes superiores a  $|\text{.30}|$  destacam-se as correlações dos resultados de “bem-Estar” com “satisfação na carreira” (.49), “congruência” (.35), “social-relacional” (.38),

“autoeficácia” (.38) e “responsividade materna” (.41) e “responsividade paterna” (.30). Os resultados de “satisfação na carreira” têm ainda associações com a “congruência” (.39) e a “autoeficácia” (.31); e a “congruência” tem ainda associações positivas com a “empregabilidade” (.39) e o “social-relacional” (.30). Em amostras de estudantes do ensino superior, os resultados do “bem-estar” tendem a revelar associações com os de “autoeficácia”, “congruência” e “relacionamento com pares” (Almeida, 2017), sendo ainda observadas relações significativas com a “satisfação na carreira” e o estilo de “responsividade da mãe” (Teixeira & Costa, 2017).

### **3. Modelos de regressão**

A análise da regressão múltipla linear pelo método *enter* foi usada para obter modelos explicativos para bem-estar subjetivo, satisfação na carreira, congruência pessoal ao curso, sentimento de autoeficácia, resultados escolares (média no 1º ano) e curso. Foram consideradas como variáveis independentes sexo, idade, média de candidatura, média do 1º ano do ensino superior, satisfação na carreira, fatores de adaptação e ajustamento curso (congruência, empregabilidade, académicos e sociais-relacionais), percepção de autoeficácia geral, traços de personalidade (extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo abertura à experiência) e percepção de estilos parentais (exigência e responsividade).

#### **3.1. Bem-estar.**

Foram testados os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros (valor de Durbin-Watson= 1.87), verificando-se que existem 18 *outliers* com potencial impacto na estimação da reta de regressão. Este dado foi obtido através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis,

sendo o modelo de regressão estimado sem os valores extremos identificados. A Tabela 11 apresenta o sumário do modelo de regressão, onde se observa que cerca de 59% da variabilidade de bem-estar é explicado pelas variáveis independentes incluídas no modelo. O valor de Durbin-Watson ( $d = 1.87$ ) assegura a independência dos resíduos e os índices tolerance e VIF a independência relativa das variáveis independentes. Os dados da Anova indicam o significado estatístico do modelo, sendo  $F(19, 268) = 22.35, p < .001$ .

Tabela 11

*Sumarização do Modelo - Bem-Estar*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Durbin-watson
1	.78	.61	.59	1.87

Tabela 12

*Coefficientes*

Variáveis independentes	Coeficientes Beta				Tolerance	VIF
	NPadronizado	Padronizado	t	p		
(Constante)	-5.34		-.92	.36		
Idade	-.07	-.03	-.62	.54	.76	1.32
Sexo	-.93	-.06	-1.40	.16	.72	1.39
Média ao ensino superior	.27	.06	1.31	.19	.75	1.34
Média do 1º ano	-.23	-.05	-1.07	.29	.56	1.78
<b>Satisfação na carreira</b>	<b>.63</b>	<b>.33</b>	<b>6.76</b>	<b>.00</b>	<b>.63</b>	<b>1.60</b>
Extroversão	.27	.08	1.77	.08	.81	1.24
<b>Amabilidade</b>	<b>.72</b>	<b>.16</b>	<b>3.75</b>	<b>.00</b>	<b>.84</b>	<b>1.19</b>
Conscienciosidade	-.07	-.02	-.38	.71	.72	1.39
<b>Neuroticismo</b>	<b>-.33</b>	<b>-.09</b>	<b>-2.14</b>	<b>.03</b>	<b>.80</b>	<b>1.25</b>
Abertura	.07	.02	.43	.67	.88	1.13
<b>Fator congruência</b>	<b>.66</b>	<b>.20</b>	<b>4.15</b>	<b>.00</b>	<b>.63</b>	<b>1.58</b>
<b>Fator empregabilidade</b>	<b>.31</b>	<b>.10</b>	<b>2.12</b>	<b>.04</b>	<b>.64</b>	<b>1.57</b>
Envolvimento acadêmico	.09	.03	.78	.44	.79	1.26
<b>Fator social-relacional</b>	<b>.33</b>	<b>.09</b>	<b>1.95</b>	<b>.05</b>	<b>.76</b>	<b>1.31</b>
<b>Autoeficácia geral</b>	<b>.22</b>	<b>.15</b>	<b>3.11</b>	<b>.00</b>	<b>.65</b>	<b>1.54</b>
Exigência mãe	-.01	-.02	-.30	.76	.55	1.81
<b>Responsividade mãe</b>	<b>.20</b>	<b>.27</b>	<b>5.69</b>	<b>.00</b>	<b>.62</b>	<b>1.60</b>
Exigência pai	.04	.06	1	.32	.44	2.26
Responsividade pai	-.04	-.07	-1.36	.17	.49	2.03

Nota. Os preditores de bem-estar estão destacados a negrito.

Na Tabela 12 observa-se pelos coeficientes Beta padronizados que o Bem-Estar dos participantes da amostra tem como preditores: satisfação na carreira ( $p < .001$ ), amabilidade ( $p < .001$ ), percepção de congruência ( $p < .001$ ), empregabilidade ( $p < .05$ ), o fator social-relacional do ambiente do curso ( $p < .05$ ), autoeficácia geral ( $p < .001$ ), responsividade materna ( $p < .001$ ) e neuroticismo ( $p < .05$ ), com coeficiente negativo.

### 3.2. Satisfação na carreira.

Procedeu-se à análise da satisfação na carreira como variável dependente, considerando-se como variáveis independentes as variáveis demográficas, acadêmicas, carreira e pessoais, bem como a percepção de estilos parentais e ainda o bem-estar.

Foram testados os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros (valor de Durbin-Watson= 2.81), verificando-se que existem 4 *outliers* com potencial impacto na estimação da reta de regressão. Este dado foi obtido através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis. O modelo de regressão foi estimado sem os valores extremos identificados, apresentando-se os resultados do modelo sem a inclusão dos *outliers*. A Tabela 13 apresenta o sumário do modelo de regressão, de que se estima que 44% ( $R^2$ ) da variabilidade de satisfação na carreira é explicada pelas variáveis independentes incluídas no modelo. O valor de Durbin-Watson ( $d = 1.92$ ) assegura a independência dos resíduos. Os dados da Anova indicam que o modelo é significativo, sendo  $F(19, 27) = 12.75, p < .001$ .

Tabela 13

#### *Sumarização do Modelo- Satisfação na carreira*

Modelo	$R$	$R^2$	$R^2$ ajustado	Durbin-Watson
1	.69 <sup>a</sup>	.48	.44	1.92

Tabela 14

*Coefficientes*

Variáveis independentes	Coeficientes Beta		<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	VIF
	Npadronizado	Padronizado				
<b>(Constante)</b>	2.98		.86	.39		
Idade	-.11	-.09	-1.71	.09	.77	1.30
Sexo	-.42	-.06	-1.08	.28	.73	1.38
Média ao ensino superior	-.15	-.06	-1.23	.22	.75	1.33
Média do 1º ano	.15	.07	1.16	.25	.57	1.76
Extroversão	-.11	-.06	-1.14	.26	.80	1.25
Amabilidade	-.21	-.09	-1,78	.08	.81	1.24
<b>Conscienciosidade</b>	<b>.36</b>	<b>.17</b>	<b>3.33</b>	<b>.00</b>	<b>.76</b>	<b>1.32</b>
Neuroticismo	.12	.06	1.26	.21	.79	1.26
Abertura	-.19	-.09	-1.91	.06	.89	1.12
<b>Fator congruência</b>	<b>.24</b>	<b>.14</b>	<b>2.51</b>	<b>.01</b>	<b>.60</b>	<b>1.67</b>
Fator empregabilidade	-.09	-.06	-1.06	.28	.63	1.60
Envolvimento acadêmico	-.01	-.01	-.09	.93	.79	1.26
Fator social-relacional	.17	.08	1.65	.10	.76	1.32
<b>Autoeficácia geral</b>	<b>.13</b>	<b>.17</b>	<b>3.10</b>	<b>.00</b>	<b>.65</b>	<b>1.54</b>
Exigência mãe	-.02	-.04	-.59	.55	.56	1.79
Responsividade mãe	-.03	-.09	-1.54	.13	.56	1.78
Exigência pai	-.00	-.01	-.11	.91	.44	2.26
<b>Responsividade pai</b>	<b>.05</b>	<b>.18</b>	<b>2.81</b>	<b>.01</b>	<b>.50</b>	<b>1.99</b>
<b>Bem-estar</b>	<b>.24</b>	<b>.47</b>	<b>7.07</b>	<b>.00</b>	<b>.45</b>	<b>2.21</b>

*Nota.* Os preditores de satisfação na carreira estão destacados a negrito.

Na análise do contributo de cada uma das variáveis para explicar a satisfação na carreira nesta amostra (Tabela 14), os coeficientes Beta estandardizados indicam como preditores os seguintes fatores de personalidade: “conscienciosidade” ( $p < .001$ ), “congruência” ( $p < .01$ ), “autoeficácia geral” ( $p < .001$ ), “responsividade paterna” ( $p < .01$ ) e “bem-estar subjetivo” ( $p < .001$ ).

### 3.3. Perceção de congruência.

Procedeu-se à análise dos fatores explicativos da perceção de congruência entre as características pessoais e o curso como variável dependente. Foram testados os pressupostos do

modelo, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros (valor de Durbin-Watson = 1.93), que assegura independência dos resíduos. Observaram-se 4 *outliers* com potencial impacto na reta de regressão (distância de Mahalanobis), sendo o modelo de regressão estimado sem estes valores extremos. A Tabela 15 apresenta o sumário do modelo de regressão, em que 39% da variabilidade do sentimento de congruência é explicado pelas variáveis incluídas neste modelo ( $R^2 = .39$ ). O modelo é significativo  $F(19, 278) = 10.37, p < .001$ .

Tabela 15

*Sumarização do Modelo- Congruência*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Durbin-Watson
1	.65 <sup>a</sup>	.43	.39	1.87

Tabela 16

*Coefficientes*

Variáveis independentes	Coeficientes Beta		t	p	Tolerance	VIF
	Npadronizado	Padronizado				
(Constante)	.46		.22	.83		
Idade	.02	.03	.56	.58	.74	1.35
<b>Género</b>	<b>.63</b>	<b>.14</b>	<b>2.62</b>	<b>.01</b>	<b>.72</b>	<b>1.38</b>
Média ao ensino superior	-.04	-.03	-.60	.55	.73	1.38
<b>Média do 1º ano</b>	<b>.30</b>	<b>.23</b>	<b>3.88</b>	<b>.00</b>	<b>.57</b>	<b>1.74</b>
<b>Satisfação na carreira</b>	<b>.14</b>	<b>.25</b>	<b>4.27</b>	<b>.00</b>	<b>.63</b>	<b>1.56</b>
Extroversão	-.02	-.02	-.33	.75	.83	1.21
Amabilidade	-.04	-.03	-.50	.62	.85	1.18
Conscienciosidade	-.09	-.07	-1.30	.19	.73	1.36
Neuroticismo	.03	.03	.57	.57	.79	1.27
Abertura	.06	.05	.98	.33	.88	1.14
<b>Fator empregabilidade</b>	<b>.34</b>	<b>.36</b>	<b>6.90</b>	<b>.00</b>	<b>.75</b>	<b>1.34</b>
Envolvimento académico	.05	.06	1.23	.22	.78	1.28
<b>Fator social-relacional</b>	<b>.16</b>	<b>.14</b>	<b>2.59</b>	<b>.01</b>	<b>.77</b>	<b>1.31</b>
Autoeficácia Geral	.00	.00	.07	.94	.64	1.56
Exigência mãe	.02	.07	1.11	.27	.53	1.91
Responsividade mãe	.01	.04	.58	.56	.58	1.71
Exigência pai	.00	.02	.27	.79	.43	2.33
Responsividade pai	-.01	-.03	-.42	.68	.49	2.04
<b>Bem-estar</b>	<b>.03</b>	<b>.11</b>	<b>2.03</b>	<b>.04</b>	<b>.72</b>	<b>1.40</b>

Nota. A *bold* os preditores de congruência.

Na análise do contributo das variáveis na explicação da percepção do sentimento de congruência (Tabela 16), os coeficientes Beta estandardizados indicam como estatisticamente significativa a relação das variáveis “género” ( $p < .01$ ), “média do 1º ano” ( $p < .001$ ), “satisfação na carreira” ( $p < .001$ ), “empregabilidade” ( $p < .001$ ), “social-relacional” ( $p < .01$ ) e “sentimento de bem-estar” ( $p < .05$ ).

### 3.4. Resultados escolares.

Procedeu-se à análise dos fatores explicativos da média do 1º ano. Foram testados os pressupostos do modelo, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros (valor de Durbin-Watson = 1.67), que assegura independência dos resíduos). Observaram-se 2 *outliers* com potencial impacto na estimação da reta de regressão. Este dado foi obtido através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis. O modelo de regressão foi estimado sem os valores extremos identificados. A Tabela 17 apresenta o sumário do modelo de regressão, em que 41% da variabilidade da média do 1º ano é explicada pelas variáveis incluídas neste modelo ( $R^2 = .41$ ). O modelo é significativo  $F(19, 266) = 11.59, p < .001$ .

Tabela 17

#### *Sumarização do Modelo - Resultados Escolares*

Modelo	$R$	$R^2$	$R^2$ ajustado	Durbin-Watson
1	.67 <sup>a</sup>	.45	.41	1.67

Na análise das variáveis que explicam os resultados escolares (média no 1º ano) (Tabela 18), os coeficientes beta estandardizados indicam como estatisticamente significativa a relação das variáveis “idade” ( $p < .001$ ), “média de candidatura ao ensino superior” ( $p < .001$ ),

“conscienciosidade” ( $p < .001$ ), “neuroticismo” ( $p < .05$ ), “percepção de congruência” ( $p < .001$ ), “empregabilidade” ( $p < .001$ ) e “envolvimento acadêmico” ( $p < .001$ ).

Tabela 18

*Coefficientes*

Variáveis independentes	Coeficientes Beta				Tolerance	VIF
	Npadronizado	Padronizado	<i>t</i>	<i>p</i>		
(Constante)	8.74		5.83	.00		
<b>Idade</b>	<b>-.11</b>	<b>-.18</b>	<b>-3.60</b>	<b>.00</b>	<b>.80</b>	<b>1.26</b>
Gênero	.08	.02	.44	.66	.72	1.39
<b>Médio acesso e. superior</b>	<b>.26</b>	<b>.24</b>	<b>4.79</b>	<b>.00</b>	<b>.79</b>	<b>1.27</b>
Satisfação na carreira	.03	.07	1.18	.24	.54	1.86
Extroversão	-.00	-.00	-.06	.96	.80	1.25
Amabilidade	.05	.05	.96	.34	.80	1.24
<b>Conscienciosidade</b>	<b>.15</b>	<b>.15</b>	<b>2.91</b>	<b>.00</b>	<b>.74</b>	<b>1.35</b>
<b>Neuroticismo</b>	<b>.10</b>	<b>.12</b>	<b>2.31</b>	<b>.02</b>	<b>.80</b>	<b>1.25</b>
Abertura	.02	.02	.42	.67	.88	1.13
<b>Percepção congruência</b>	<b>.19</b>	<b>.24</b>	<b>4.24</b>	<b>.00</b>	<b>.63</b>	<b>1.58</b>
<b>Fator empregabilidade</b>	<b>-.18</b>	<b>-.25</b>	<b>-4.52</b>	<b>.00</b>	<b>.69</b>	<b>1.45</b>
<b>Envolvimento acadêmico</b>	<b>.13</b>	<b>.21</b>	<b>4.15</b>	<b>.00</b>	<b>.84</b>	<b>1.20</b>
Fator social-relacional	.03	.03	.54	.59	.76	1.31
Autoeficácia Geral	-.01	-.03	-.57	.57	.62	1.61
Exigência mãe	-.01	-.04	-.60	.55	.55	1.81
Responsividade mãe	-.01	-.05	-.82	.41	.56	1.80
Exigência pai	-.02	-.09	-1.37	.17	.45	2.25
Responsividade pai	-.01	-.08	-1.24	.22	.49	2.04
Bem-estar	-.02	-.06	-.88	.38	.39	2.54

Nota. A **bold** os preditores da média dos resultados escolares - média do 1º ano.

### 3.5. Autoeficácia geral.

Procedeu-se à análise da autoeficácia geral como variável dependente, assegurando o valor de Durbin-Watson ( $d = 1.99$ ) a independência dos resíduos. A Tabela 19 apresenta o sumário do modelo de regressão, em que 30% da variabilidade da autoeficácia geral é explicada pelas variáveis incluídas neste modelo ( $R^2 = .31$ ). O modelo é significativo  $F(19, 268) = 8.40$ ,  $p < .001$ .

Tabela 19

*Sumarização do Modelo- Autoeficácia geral*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Durbin-Watson
1	.61	.37	.33	1.96

Tabela 20

*Coefficientes*

Variáveis independentes	Coeficientes Beta		<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	VIF
	Npadronizado	Padronizado				
(Constante)	17.17		3.458	.001		
Idade	.13	.07	1.31	.19	.75	1.34
<b>Género</b>	<b>-2.04</b>	<b>-.20</b>	<b>-3.64</b>	<b>.00</b>	<b>.75</b>	<b>1.34</b>
Médio acesso e. Sup.	.26	.09	1.51	.13	.73	1.36
Média do 1º ano	-.01	-.00	-.05	.96	.55	1.81
<b>Satisfação na carreira</b>	<b>.27</b>	<b>.22</b>	<b>3.79</b>	<b>.00</b>	<b>.69</b>	<b>1.46</b>
<b>Extroversão</b>	<b>.31</b>	<b>.13</b>	<b>2.41</b>	<b>.02</b>	<b>.84</b>	<b>1.20</b>
<b>Amabilidade</b>	<b>-.43</b>	<b>-.14</b>	<b>-2.64</b>	<b>.01</b>	<b>.86</b>	<b>1.17</b>
Conscienciosidade	.22	.08	1.34	.18	.74	1.34
<b>Neuroticismo</b>	<b>-.65</b>	<b>-.26</b>	<b>-4.96</b>	<b>.00</b>	<b>.85</b>	<b>1.18</b>
<b>Abertura</b>	<b>.44</b>	<b>.16</b>	<b>3.11</b>	<b>.01</b>	<b>.91</b>	<b>1.10</b>
Fator congruência	.11	.05	.79	.43	.63	1.58
Fator empregabilidade	-.00	-.00	-.02	.98	.63	1.59
Envolvimento acadêmico	.00	.00	.01	.99	.78	1.28
Fator social-relacional	.12	.05	.78	.43	.75	1.33
Exigência materna	.05	.09	1.35	.18	.53	1.90
Responsividade materna	.02	.04	.68	.49	.59	1.69
<b>Exigência paterna</b>	<b>-.08</b>	<b>-.16</b>	<b>-2.22</b>	<b>.03</b>	<b>.44</b>	<b>2.29</b>
Responsividade paterna	.02	.04	.58	.56	.49	2.04
Bem-estar	.01	.01	.17	.87	.69	1.44

Nota. A **bold** os preditores de autoeficácia geral.

Na análise do contributo das variáveis na explicação da autoeficácia geral (Tabela 20), os coeficientes beta estandardizados indicam como estatisticamente significativa a relação das variáveis “género” ( $p < .001$ ), “satisfação na carreira” ( $p < .001$ ), “extroversão” ( $p < .05$ ), “amabilidade” ( $p < .01$ ), “abertura à experiência” ( $p < .01$ ) e “neuroticismo” com coeficiente beta negativo ( $p < .001$ ) e, ainda, “exigência paterna” com beta também negativo ( $p < .05$ ).

### 3.6. Curso.

Procedeu-se à análise do curso como variável dependente. A Tabela 21 apresenta o sumário do modelo de regressão, em que 53% da variabilidade do modelo é explicada pelas variáveis incluídas neste modelo ( $R^2 = .53$ ). O modelo é significativo  $F(20, 265) = 17.22$ , ( $p < .001$ ). O valor de Durbin-Watson ( $d = 1.04$ ) assegura independência dos resíduos.

Tabela 21

#### Sumarização do Modelo - Curso

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Durbin-Watson
1	.75	.57	.53	1.04

Tabela 22

#### Coefficientes

Variáveis independentes	Coeficientes Beta		t	p	Tolerance	VIF
	Npadronizado	Padronizado				
<b>(Constante)</b>	4.09		3.28	.00		
<b>Idade</b>	<b>.09</b>	<b>.17</b>	<b>3.52</b>	<b>.00</b>	<b>.74</b>	<b>1.36</b>
<b>Género</b>	<b>-.96</b>	<b>-.33</b>	<b>-6.84</b>	<b>.00</b>	<b>.72</b>	<b>1.39</b>
Média candidatura	-.05	-.05	-1.13	.26	.75	1.34
<b>Média do 1º ano</b>	<b>-.26</b>	<b>-.31</b>	<b>-5.72</b>	<b>.00</b>	<b>.56</b>	<b>1.78</b>
Satisfação na carreira	-.01	-.03	-.60	.55	.53	1.87
Extroversão	.02	.03	.59	.56	.80	1.26
Amabilidade	-.01	-.01	-.30	.77	.79	1.26
Conscienciosidade	-.01	-.01	-.28	.78	.71	1.40
Neuroticismo	.05	.07	1.47	.14	.78	1.28
Abertura	-.07	-.08	-1.83	.07	.88	1.14
<b>Fator congruência</b>	<b>-.08</b>	<b>-.13</b>	<b>-2.39</b>	<b>.02</b>	<b>.60</b>	<b>1.68</b>
<b>Fator empregabilidade</b>	<b>.14</b>	<b>.24</b>	<b>4.59</b>	<b>.00</b>	<b>.63</b>	<b>1.60</b>
Envolvimento académico	-.00	-.01	-.15	.88	.79	1.27
<b>Fator social-relacional</b>	<b>.08</b>	<b>.11</b>	<b>2.25</b>	<b>.03</b>	<b>.76</b>	<b>1.32</b>
Autoeficácia Geral	.00	.00	.04	.97	.63	1.60
Exigência materna	.01	.06	1.05	.29	.54	1.84
Responsividade materna	-.01	-.07	-1.33	.19	.56	1.79
Exigência paterna	-.00	-.03	-.48	.63	.43	2.32
Responsividade paterna	.00	.01	.20	.84	.48	2.08
<b>Bem-estar</b>	<b>.04</b>	<b>.18</b>	<b>2.78</b>	<b>.01</b>	<b>.39</b>	<b>2.58</b>

Nota. A **bold** os preditores do Curso.

Na análise do contributo das variáveis na predição do curso (Tabela 21), os coeficientes Beta estandardizados são estatisticamente significativo para as variáveis “idade” ( $p < .001$ ), “género” ( $p < .001$ ), “média do 1º ano” ( $p < .001$ ), “congruência” ( $p < .05$ ), “empregabilidade” ( $p < .001$ ), “social-relacional” ( $p < .05$ ) e “bem-estar” ( $p < .01$ ). De referir que o fator de personalidade “abertura à experiência” está muito próximo de ser significativo no modelo ( $p = .068$ ).

#### **4. Estatística inferencial. Estudo das diferenças entre grupos**

Tratando-se de um estudo exploratório, analisou-se a variabilidade dos resultados nas variáveis dependentes incluídas nas análises de regressão múltipla (bem-estar, satisfação na carreira, congruência, resultados escolares, autoeficácia geral), e ainda nas escalas estilos parentais de exigência e responsividade, fatores de adaptação e ajustamento ao curso e médias dos resultados do 1º ano, sendo consideradas algumas das variáveis independentes dos respetivos modelos.

##### **4.1. Género.**

Procedeu-se à análise da diferença dos resultados médios pelo efeito do género, pelo teste  $t$  de *Student*, sendo os grupos constituídos por 169 rapazes e 307 raparigas. O teste de Levene indica que na maioria das escalas há homogeneidade das variâncias dos dois grupos, sendo exceção “amabilidade” ( $p < .05$ ), “responsividade paterna” ( $p < .01$ ) e “média do 1º ano” ( $p < .05$ ). A Tabela 23 apresenta os resultados médios dos dois grupos e respetivas razões críticas entre as médias. As diferenças são significativas e favoráveis ao grupo feminino nas escalas “amabilidade” ( $p < .001$ ), “conscienciosidade” ( $p < .001$ ), “neuroticismo” ( $p < .001$ ), “exigência materna” ( $p < .01$ ) e “média do 1º ano” ( $p < .001$ ), sendo favoráveis aos rapazes nas

escalas da “empregabilidade” ( $p < .05$ ), “autoeficácia geral” ( $p < .001$ ) e “bem-estar” ( $p < .05$ ). De acordo com a classificação de Cohen (1988), a dimensão do efeito é média nas diferenças observadas nas escalas de “conscienciosidade”, “neuroticismo” e “autoeficácia geral” e, ainda, nos “resultados médios do 1º ano”, sendo pequena nas escalas “amabilidade”, “exigência materna”, “empregabilidade” e “bem-estar”.

Tabela 23

*Razão Crítica das Diferenças entre Médias pelo Género e Respetivos Efeitos*

Escalas	Género	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	$\eta^2_p$
Amabilidade	M	7.03	1.36	-3.73	.00	.36
	F	7.54	1.44			
Conscienciosidade	M	6.42	1.58	-5.38	.00	.52
	F	7.26	1.63			
Neuroticismo	M	5.19	1.81	-5.82	.00	.58
	F	6.26	1.88			
Empregabilidade	M	11.05	2.36	2.20	.03	.21
	F	10.59	2.10			
Autoeficácia geral	M	30.66	4.48	6.07	.00	.56
	F	28.13	4.51			
Exigência mãe	M	37.75	8.40	-2.77	.01	.25
	F	40.07	8.34			
Bem-estar	M	43.90	7.22	1.95	.05	.20
	F	42.51	7.34			
Média do 1º ano	M	13.28	1.72	-5.37	.00	.62
	F	14.26	1.45			

Nota. M = Masculino e F = Feminino.

#### 4.2. Idade.

Procedeu-se à análise da diferença dos resultados médios pelo efeito da idade, pelo teste *t* de *Student*, sendo os grupos constituídos por 284 participantes com idades entre 19 e 20 anos e 191 entre 21 e 34 anos. O teste de Levene indica que na maioria das escalas há homogeneidade das variâncias para os dois grupos, sendo exceção as escalas “satisfação na carreira” ( $p < .05$ ), “exigência materna” ( $p < .001$ ), “responsividade materna” ( $p < .01$ ) e “média do 1º ano” ( $p < .05$ ). A Tabela 24 apresenta os resultados médios dos dois grupos e

respetivas razões críticas. Observam-se diferenças significativas e favoráveis aos participantes mais novos nas escalas “amabilidade” ( $p < .05$ ), “congruência” ( $p < .05$ ), “envolvimento acadêmico” ( $p < .05$ ), “exigência materna” ( $p < .001$ ), “exigência paterna” ( $p < .01$ ) e “média do 1º ano” ( $p < .001$ ). As diferenças são significativas e favoráveis ao grupo dos mais velhos na escala “autoeficácia geral” ( $p < .001$ ). A dimensão do efeito é média nas diferenças observadas na variável “média do 1º ano”, sendo pequena nas diferenças obtidas nas escalas “exigência materna e paterna”, “autoeficácia geral” e “amabilidade”; e insignificante nas escalas “envolvimento acadêmico” e “congruência”.

Tabela 24

*Razão Crítica das Diferenças entre Médias pela Idade e Respetivos Efeitos*

Escalas	Idade	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>	$\eta^2_p$
Amabilidade	1	7.48	1.43	2.20	.03	.24
	2	7,14	1.41			
Percepção congruência	1	16.47	2.06	2.05	.04	.19
	2	16.06	2.17			
E. acadêmico	1	16.27	2.35	2.05	.04	.19
	2	15.79	2.58			
Autoeficácia geral	1	28.58	4.67	-2.70	.00	.24
	2	29.69	4.41			
Exigência mãe	1	40.88	7.54	5.01	.00	.48
	2	36.87	9.10			
Exigência pai	1	36.64	9.92	2.57	.01	.25
	2	34.11	10.14			
Média do 1º ano	1	14.37	1.42	6.43	.00	.72
	2	13.26	1.66			

Nota. 1 – grupo idade 19-20 anos; 2 – grupo idade 21-34.

### 4.3. Média dos resultados do 1º ano.

Procedeu-se à análise de variância (Anova) dos resultados pela média do desempenho escolar do 1º ano (Apêndices E, F) constituindo-se 4 grupos definidos pelos resultados situados entre 8.00 e 12.00 valores (Grupo 1-baixo), entre 12.01 e 13.9 (Grupo 2-médio), entre 14.00 e 15.90 (Grupo 3-médio alto) e superiores a 16.00 valores (Grupo 4-elevado). Estimou-se a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene e apenas se rejeitou a hipótese nula nas

escalas “congruência” ( $p < .05$ ) e “envolvimento acadêmico” ( $p < .01$ ). A variabilidade entre os grupos é significativa nos resultados das escalas de personalidade: “amabilidade”  $F(3, 333) = 2.91, p < .05$ , “conscienciosidade”  $F(3, 333) = 9.78, p < .001$  e “neuroticismo”  $F(3, 333) = 3.79, p < .01$ ; nas escalas de adaptação e ajustamento ao curso: “congruência”  $F(3, 333) = 5.22, p < .001$ , “empregabilidade”  $F(3, 333) = 7.77, p < .001$  e “envolvimento acadêmico”  $F(3, 333) = 9.46, p < .001$ .

Procedeu-se também à comparação múltipla das médias pelo teste GT2 de Hohberg para grupos de diferente dimensão (Apêndice G). Na escala “conscienciosidade”, a média é inferior do grupo com média escolar mais baixa (Grupo 1) comparativamente aos outros grupos. Nestas diferenças, a dimensão do efeito tende a ser elevada, situando-se os coeficientes  $f$  de Cohen acima de  $|.60|$  em todas as comparações significativas. Na escala “neuroticismo”, os alunos com resultados escolares elevados (Grupo 4) revelam superioridade de resultados médios comparativamente aos dos grupos com resultados baixos (Grupo 1) ( $< .05$ ) e médios (Grupo 2) ( $p < .05$ ). Nestas diferenças, a dimensão do efeito tende a ser elevada, situando-se os coeficientes  $f$  de Cohen acima de  $|.60|$  em todas as comparações significativas. Nas escalas dos fatores de adaptação e ajustamento ao curso, em “congruência” as médias são inferiores do grupo com resultados escolares mais baixos (Grupo 1) comparativamente ao grupo com resultados médios (Grupo 2) ( $p < .01$ ) e médios superiores (Grupos 3) ( $p < .001$ ), a dimensão do efeito tende a ser elevada. Nos resultados da escala “empregabilidade”, as médias são significativamente superiores do grupo com resultados acadêmicos mais baixos (Grupo 1) comparativamente aos dos grupos com resultados médios superiores (Grupo 3) ( $p < .05$ ) e superiores (Grupo 4) ( $p < .001$ ). A média da empregabilidade é superior no grupo com resultados escolares médios (Grupo 2), comparativamente ao grupo com desempenho elevado ( $p < .01$ ). A dimensão do efeito tende a ser elevada, superior a  $|.63|$  em todas as comparações.

Nas escalas de “envolvimento acadêmico”, o grupo com resultados mais baixos (Grupo 1) revela médias inferiores, comparativamente às dos grupos 2 ( $p < .001$ ), 3 ( $p < .001$ ) e 4 ( $p < .001$ ).

#### 4.4. Curso.

Procedeu-se à análise de variância (Anova) dos resultados, considerando como fator o curso em 5 níveis (Apêndices H, I). Estimou-se a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene e apenas se rejeitou a hipótese nula nas escalas da “amabilidade” ( $p < .01$ ) e “responsividade materna” ( $p < .05$ ). A variabilidade entre os grupos é significativa nos resultados: “médias do 1º ano” ( $F(4, 324) = 34.43, (p < .001)$ ), “conscienciosidade” ( $F(4, 451) = 3.92, (p < .01)$ ), “neuroticismo” ( $F(4, 451) = 6.45, (p < .001)$ ), “abertura à experiência” ( $F(4, 451) = 3.81, (p < .01)$ ), “congruência” ( $F(4, 451) = 2.75, (p < .05)$ ), “empregabilidade” ( $F(4, 451) = 43.85, (p < .001)$ ), “social-relacional” ( $F(4, 451) = 5.46, (p < .001)$ ), “autoeficácia geral” ( $F(4, 451) = 7.54, (p < .001)$ ) e, ainda, nas escalas “exigência materna” ( $F(4, 451) = 3.27, (p < .01)$ ) e “bem-estar” ( $F(4, 451) = 3.76, (p < .001)$ ).

A análise das comparações múltiplas das médias foi efetuada pelo teste GT2 de Hothberg para grupos de diferente dimensão (Apêndice J). Na média dos resultados do 1º ano, os estudantes de Psicologia (Grupo 1) revelam a média mais elevada comparativamente aos de Desporto (Grupo 2), Ciências (Grupo 3) e Tecnologias (Grupo 4). Os estudantes de Tecnologias revelam médias de resultados mais baixas do que os de Saúde (Grupo 3) e Desporto (Grupo 2). Os estudantes de Saúde têm ainda resultados médios superiores aos de estudantes de Ciências. Nestas diferenças, a dimensão do efeito tende a ser elevada, situando-se os coeficientes  $f$  de Cohen acima de  $|.55|$  em todas as comparações significativas. Em “conscienciosidade”, os estudantes de Psicologia (Grupo 1) demonstram resultados superiores aos de Tecnologias (Grupo

4), sendo a dimensão do efeito elevada ( $f = .56$ ). Na escala “neuroticismo”, os estudantes de Tecnologias revelam médias inferiores aos dos estudantes de Psicologia ( $p < .001$ ) e Saúde ( $p < .01$ ), sendo a dimensão do efeito elevada, respetivamente de .51 e .61. Em “neuroticismo”, os estudantes de Saúde têm médias superiores aos de Ciências ( $p < .05$ ) e a dimensão do efeito é elevada ( $f = .65$ ). Em “abertura à experiência” os estudantes de Ciências revelam médias superiores aos de Saúde ( $p < .05$ ) e Desporto ( $p < .05$ ), sendo a dimensão do efeito elevada, respetivamente de .65 e .72. Nos resultados das escalas dos “fatores de adaptação” e “ajustamento ao curso”, na escala “congruência” os resultados médios dos alunos de Saúde são superiores aos de Psicologia ( $p < .05$ ) e a dimensão do efeito é média ( $f = .35$ ). Nas expectativas de “empregabilidade”, os estudantes de Psicologia apresentam médias inferiores aos de Saúde ( $p < .001$ ), Ciências ( $p < .001$ ) e Tecnologias ( $p < .001$ ). Em “empregabilidade” também os estudantes de Desporto apresentam médias inferiores aos de Saúde ( $p < .001$ ) ( $f = .83$ ), Ciências ( $p < .001$ ) ( $f = .74$ ) e Tecnologias ( $p < .001$ ) ( $f = .51$ ), e os estudantes de Saúde têm médias inferiores aos de Tecnologia. Na escala “social-relacional”, a média dos alunos de Desporto é superior aos de Psicologia ( $p < .01$ ) ( $f = .47$ ), Saúde ( $p = .03$ ) ( $f = .52$ ), e nos estudantes de Tecnologias a média é superior aos de Psicologia ( $f = .42$ ). A média de “autoeficácia geral” é superior no grupo de Desporto comparativamente ao de Psicologia ( $p < .01$ ) ( $f = .49$ ), Saúde ( $p < .001$ ) ( $f = .79$ ), sendo ainda superior nos alunos de Tecnologias comparativamente aos de Saúde ( $p < .01$ ) ( $f = .62$ ). Na “exigência materna”, a média dos estudantes de Desporto é inferior à do grupo de Saúde ( $p < .05$ ) ( $f = .46$ ) e Ciências ( $p < .05$ ) ( $f = .85$ ). E em “bem-estar”, a média do grupo de estudantes de Tecnologias é superior à do grupo de Psicologia ( $f = .45$ ).

#### **4.5. Curso e gênero.**

Foram estimadas em tabela de contingência a associação entre gênero e curso. A distribuição do gênero não é uniforme nos diferentes cursos (Apêndice K), sendo a associação entre as duas variáveis significativa ( $\chi^2(4) = 188.45$ ). Assim, dos 182 alunos de Psicologia 83% são mulheres, dos 123 alunos dos cursos de saúde 89.4% são mulheres, dos 66 de desporto 31.8% são mulheres, dos 23 das ciências 56.5% são mulheres e dos 73 dos cursos de tecnologia 9.6% são mulheres. Verifica-se uma clara desigualdade de gênero nos cursos desta amostra.

#### **4.6. Curso e idade.**

Foram estimadas em tabela de contingência a associação entre idade e curso. A distribuição da idade não é uniforme nos diferentes cursos (Apêndice L), sendo a associação entre as duas variáveis significativa ( $\chi^2(4) = 101.17$ ). Assim, nestes resultados observa-se a tendência dos alunos mais novos (19-20 anos) frequentarem na sua maioria cursos da área de Ciências-investigação (83%), Psicologia (76%) e Saúde (69%), enquanto os mais velhos (21-34 anos) frequentam maioritariamente cursos da área das Tecnologias (86%) e Desporto (57%).

#### IV. Discussão

Em concordância com os objetivos traçados para este trabalho, os resultados são discutidos no âmbito da literatura revista, nomeadamente do modelo sociocognitivo de bem-estar de Lent e Brown (2006a, 2013) e subsequentes hipóteses de investigação. Previamente, consideram-se as limitações impostas pela amostra e características psicométricas dos instrumentos utilizados.

Neste sentido, salienta-se o enviesamento da amostra no que respeita à representação dos cursos, áreas geográficas e género. As raparigas representam cerca de 64% dos participantes e os alunos de Psicologia da Universidade de Lisboa 39%. Relativamente aos instrumentos, destacam-se os baixos índices de precisão em três das cinco escalas do Inventário de Personalidade *Big Five Inventory*- BFI – 10, com coeficientes alfa de Cronbach inferiores a .50 (Amabilidade .40, Conscienciosidade .40, Abertura à Experiência .42). Estes coeficientes são considerados fracos de acordo com a literatura (e.g., Maroco & Garcia-Marques, 2006) e inferiores aos obtidos na versão original da escala (Rammstedt & John, 2007) e numa outra amostra portuguesa (Teixeira & Costa, 2017). A frágil precisão desta medida deriva certamente do fato de cada subescala incluir apenas 2 itens (Rammstedt & John, 2007), e conseqüentemente resultar pouca variabilidade nos resultados da “amabilidade”, “conscienciosidade” e “abertura à experiência”. De salientar que na versão Suíça, o alfa de “amabilidade” também se situa em .42 (Ryser, 2015). Em todos os outros instrumentos, observam-se indicadores favoráveis à precisão das medidas, sendo superiores a .80 nas escalas Desenvolvimento e Bem-estar, Satisfação na carreira, Autoeficácia Geral e Exigência e Responsividade Parental. No Questionário de Adaptação e Ajustamento ao Ensino Superior, os coeficientes variam entre .76 e .66, sendo ligeiramente superiores aos de um estudo anterior com estudantes do ensino superior (Teixeira & Costa, 2017).

A discussão do conjunto dos resultados segue as hipóteses estabelecidas para a investigação e a literatura, especialmente procedente da perspectiva sociocognitiva do bem-estar e da carreira (e.g., Lent & Brown, 2006a, 2006b, 2013; Roche, Daskalova, & Brown, 2017).

*H1. As variáveis de carreira determinam o bem-estar.*

A hipótese é confirmada pelos resultados da regressão múltipla linear, sendo fatores preditores de bem-estar: satisfação na carreira, percepção de congruência entre características pessoais e do curso e percepção de empregabilidade, entre outros fatores. Também na estatística inferencial são observadas diferenças nos resultados do bem-estar pelo curso frequentado, sendo os níveis de bem-estar superiores nos alunos das Tecnologias comparativamente aos de Psicologia. Salienta-se que estas variáveis preditivas de bem-estar estão presentes em diferentes modelos que explicam a carreira (e.g., Holland, 1996; Super, 1990). Os resultados obtidos são corroborados com os observados anteriormente em estudantes do ensino superior, em que as variáveis de adaptabilidade da carreira, nomeadamente a preocupação e controlo são predictoras de bem-estar, sendo também a congruência (ajustamento ao curso), a gestão de tempo e o próprio rendimento académico variáveis predictoras de bem-estar (Almeida, 2017). Também no estudo de Ramos (2016) há evidências da influência da satisfação académica na satisfação com a vida, que, por sua vez, determina os sentimentos de bem-estar psicológico. Todos estes dados comprovam a importância do estudo e do trabalho como tarefas significativas de vida (Antunes, 2000; Tolfo & Piccinini, 2007), em que os objetivos da carreira operam como agentes de motivação intrínseca, que atribuem significado à própria vida (Deci & Ryan, 2000; Ramos, Paixão & Simões, 2011). Os estudos de Diener, Suh, Lucas, e Smith (1999) mostram também que estudantes com metas e objetivos de vida bem definidos apresentam melhores resultados académicos, sendo os objetivos também um fator preditivo de bem-estar subjetivo. Estes dados

sugerem a relação entre carreira e sentido de vida (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007) e a importância do trabalho na estrutura da vida dos indivíduos e da própria comunidade (Antunes, 2000, 2013; Tolfo & Piccinini, 2007). O impacto da carreira no bem-estar é corroborado no modelo holístico de Connolly e Myers (2003) e nas propostas de intervenção no âmbito do aconselhamento da carreira de Robertson (2015).

*H2: Satisfação na carreira é influenciada pelo bem-estar.*

Esta hipótese é confirmada pelo modelo de regressão linear, em que satisfação na carreira é explicada, entre outras variáveis, pelo sentimento de bem-estar. A correlação entre bem-estar e satisfação na carreira é de .49. Estes dados são corroborados pela literatura, cujas evidências demonstram fortes ligações entre bem-estar e trabalho, e que ligam o aconselhamento de carreira ao bem-estar (Robertson, 2015). Esta relação é confirmada também nos trabalhos de Connolly e Myers (2011), em adultos trabalhadores. A análise destes dados, em conjunto com os observados no âmbito da H1, sugere que bem-estar e satisfação na carreira têm uma relação bidirecional, em que as tarefas que envolvem a pessoa na sua carreira podem proporcionar oportunidades de crescimento pessoal, procura de novos objetivos, situações e atividades (Robertson, 2015), e estes mesmos sentimentos de plenitude podem ser facilitadores de envolvimento e satisfação no contexto específico da carreira. Estes dados corroboram os modelos holísticos do funcionamento psicológico (e.g., Connolly & Myers, 2011; Seligman, 2011) e de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), sugerindo que a satisfação no trabalho é um componente da satisfação de vida, um construto intrínseco de bem-estar e saúde (Robertson, 2015).

*H3: Fatores pessoais de personalidade determinam bem-estar e satisfação na carreira.*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelos modelos de regressão linear e estatística inferencial. Neste estudo, para além das variáveis da carreira (H1: satisfação, congruência e empregabilidade) são ainda preditores de bem-estar os traços de personalidade amabilidade e neuroticismo, sendo esta última uma relação negativa. De referir que neste estudo, as correlações entre os resultados de bem-estar e os de extroversão (.28) e amabilidade (.24) são moderados, observando-se um coeficiente negativo de idêntica magnitude com neuroticismo (.28). Estes dados são corroborados em trabalhos anteriores de Keyes, Shmotkin e Ryff (2002) e Saricaoğlu e Arslan (2013), que associam características positivas e negativas de personalidade ao bem-estar, designadamente os traços amabilidade e neuroticismo. No mesmo sentido, os dados da presente investigação são confirmados pelas evidências da influência dos traços de natureza relacional e de estabilidade emocional no bem-estar (e.g., Forgeard & Seligman, 2012; Rogers, Creed, & Searle, 2012), e pelas relações entre os traços associados à sensibilidade social e os níveis de stresse e bem-estar geral, sendo a estabilidade emocional e amabilidade relacionados com sentimentos de alegria, bem-estar e emoções positivas (Christiansen, Backman, Little, & Nguyen, 1999).

Em contexto de amostras portuguesas, estes dados são ainda corroborados no estudo de Ramos (2016), em que as variáveis de personalidade, como necessidades psicológicas de autonomia, são componentes de bem-estar no domínio académico e social. Em todos os estudos apresentados sobressai a importância dos recursos internos no bem-estar subjetivo (Imaginário e Vieira, 2011; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000), na gestão da qualidade de vida e carreira. A comprovação da influência dos traços de amabilidade e neuroticismo, bem como de extroversão no bem-estar dos estudantes do ensino superior é dada também pela relação entre assertividade, sentimentos de otimismo e bem-estar (Velásquez et al., 2008; Burris et al., 2009).

Numa revisão de literatura, Forgeard e Seligman (2012) confirmam a associação entre otimismo e os níveis elevados de bem-estar subjetivo, saúde e sucesso, em estudantes universitários do 1º ano. No mesmo sentido, num estudo longitudinal, o otimismo mostrou-se o melhor preditor da satisfação com a vida, em mulheres suecas (Daukantaite & Zukauskienė, 2011), sendo o otimismo associado à confiança de lidar eficazmente com as contingências do ambiente (Moneta, 2014).

Por outro lado, a satisfação na carreira é explicada pelo traço conscienciosidade, no modelo de regressão linear. De referir, também que o desempenho escolar é explicado pela conscienciosidade, e os dados da estatística inferencial mostram variabilidade das médias de conscienciosidade pelo efeito dos resultados do primeiro ano. Estes dados são confirmados pelas evidências do efeito do traço de conscienciosidade no desempenho académico e profissional; as pessoas com estas características tendem a revelar qualidades sistemáticas de trabalho e forte sentido de responsabilidade (Etzel & Nagy, 2016). Os dados também tendem a confirmar a associação entre o traço da conscienciosidade e os comportamentos de envolvimento, perseverança, organização, disciplina e orientação por objetivos, no domínio académico e profissional (Moneta, 2014; Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007).

Os dados obtidos na presente investigação são consentâneos com a literatura e, no seu conjunto, corroboram a complexidade do conceito de bem-estar, que agrega componentes cognitivas e emocionais como afetos positivos e negativos (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), com algumas sobreposições ao conceito de satisfação na carreira. Contudo, os resultados também propõem diferenciação entre os dois conceitos, nomeadamente nos traços de personalidade, apesar das limitações da medida usada.

*H4: Autoeficácia geral determina bem-estar, satisfação na carreira e desempenho escolar.*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelos modelos de regressão múltipla linear, sendo as crenças de autoeficácia geral um preditor significativo do bem-estar subjetivo e da satisfação na carreira. De referir as correlações moderadas entre os resultados da escala de “autoeficácia geral” e os de “bem-estar” (.38) e de “satisfação na carreira” (.31). Estes dados são corroborados nas evidências das associações entre bem-estar e autoeficácia geral em adolescentes italianos (De Caroli & Sagone, 2014), bem como do papel da autoeficácia no bem-estar de universitários na Índia (Siddiqui, 2015) e dos estudantes de enfermagem (Priesack & Alcock, 2015). No mesmo sentido, os estudos de Ojeda, Navarro e Flores (2011) mostram a influência das crenças de autoeficácia para o contexto universitário no sucesso e na satisfação académica. A confirmação destes dados também é encontrada em estudos com universitários portugueses, que realçam, com alguma regularidade, o papel das crenças de competência no bem-estar e satisfação (e.g., Teixeira & Costa, 2017; Ramos, 2016). Nos trabalhos de Ramos (2016) há evidências da influência da autoeficácia no bem-estar em contexto académico e social.

Em contrapartida, neste estudo, quer no modelo de regressão linear quer nos dados da estatística inferencial, a autoeficácia geral não se relaciona com o rendimento académico do 1º ano. Esta relação também não se registou no estudo de Caroli e Sagone (2014) com adolescentes italianos, corroborando os dados desta investigação. A explicação para a ausência de relação significativa entre desempenho escolar e autoeficácia no presente estudo, bem como no estudo de De Caroli e Sagone (2014), pode proceder da própria medida de autoeficácia usada nos dois estudos, que tem natureza geral, ao invés de ser contextualizada no ambiente académico.

A autoeficácia é um construto contextualizado e específico aos contextos (Bandura, 1977), e as investigações que usam medidas de autoeficácia específicas para o sucesso académico evidenciam relações significativas entre crenças de capacidade e desempenho e

sucesso escolar (e.g., Pajares, 1996; Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, & Bandura, 2001; Teixeira & Ferreira, no prelo; Zimmerman, 2000). No mesmo sentido, a investigação tem demonstrado a influência da autoeficácia para o sucesso académico nos níveis de aspiração e no tipo de escolhas vocacionais (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Lopes & Teixeira, 2012; Pastorelli et al., 2001; Teixeira & Ferreira, no prelo). Em amostras portuguesas do ensino superior, observa-se uma relação significativa entre autoeficácia geral e sucesso académico, considerando a variável repetição de ano (Almeida, 2017), comprovando que a autoeficácia geral tem implicações para a vida académica e profissional (Yaman, Inandi, & Esen, 2013). Contudo, é de salientar que na discussão entre medidas gerais e específicas de autoeficácia, Pajares (1996) demonstrou uma relação positiva entre o poder preditivo da autoeficácia e a especificidade das respetivas medidas.

*H5: Fatores contextuais de adaptação ao curso e o desempenho escolar determinam bem-estar e satisfação na carreira*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelos modelos de regressão linear e estatística inferencial. Neste estudo, para além das variáveis da carreira (H1) e de natureza pessoal (H2 e H4) são ainda preditores de bem-estar fatores sociais-relacionais do ambiente académico, cujos conteúdos incidem na qualidade de relação com pares e professores. Estes resultados convergem com os observados anteriormente na discussão da H3, em que o traço “amabilidade” é preditor de “bem-estar” (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Saricaoğlu & Arslan, 2013), e acentuam o papel do fator afetivo e relacional no bem-estar. Estes dados são corroborados pelas evidências que remetem para a importância da relação com pares (Almeida, 2017) e com professores (Pinto & Teixeira, 2018) nos sentimentos de bem-estar. O estudo de Imaginário e Vieira (2011) também confirma que o suporte social tem grande influência na conceção do bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior português. Também nos trabalhos de

Ramos (2016) há evidências de que a satisfação social determina a satisfação com a vida, que influência, conseqüentemente, o bem-estar psicológico. Em síntese, os estudos são unânimes em certificarem o papel decisivo dos fatores sociais na concepção de bem-estar subjetivo (Almeida, 2017; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Imaginário & Vieira, 2011; Ramos, 2016; Teixeira & Costa, 2017; Tong & Wang, 2017), e, de que, em âmbito acadêmico, as experiências afetuosas e apoiantes conduzem a níveis elevados de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Também se confirma o peso preditivo da percepção da “congruência” na satisfação na carreira e também no bem-estar, como referido anteriormente na discussão da H1 e proposto nas principais premissas das teorias de Holland (1996) e Super (1990). Estes dados legitimam a inferência de que o grau de congruência vivenciado, em determinado momento ou situação, tem repercussões nos sentimentos de bem-estar individual, confirmando a relação bidirecional entre carreira e bem-estar e a pertinência dos modelos holísticos de satisfação e bem-estar (Connolly & Myers, 2011; Lent & Brown, 2006a; Robertson, 2015; Seligman, 2011).

Este conjunto de dados atribui grande responsabilidade às instituições do ensino superior na criação de serviços de apoio com funções de suporte social e acadêmico, nomeadamente nos primeiros anos de ensino superior. De salientar ainda os indicadores que comprovam o efeito das intervenções dos serviços de psicologia e orientação durante o ensino básico e secundário nos níveis de bem-estar dos alunos do ensino superior (Almeida, 2017).

*H6: A percepção do estilo de parentalidade determina o bem-estar, satisfação na carreira e desempenho académico.*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelos modelos de regressão linear e estatística inferencial, cujos indicadores revelam que a percepção de responsividade materna é um dos fatores responsáveis pelo bem-estar, e a percepção de responsividade paterna é responsável pela satisfação na carreira. Estes dados são corroborados pelos estudos que indicam a mãe como

figura de suporte e apoio emocional e o pai como modelo profissional, com maior influência nas decisões (Bardagi & Hutz, 2008; Teixeira & Bardagi, 2016; Christofides, Hoy, Milla, & Stengos, 2015; Teixeira & Laranjeira, 2016).

Apesar dos dados sugerirem diferenças nas percepções dos jovens adultos relativamente aos dois progenitores para a satisfação na carreira e o bem-estar, salienta-se que em ambos os casos o efeito advém das atitudes e comportamentos que constituem o estilo da responsividade educacional, caracterizado por dimensões atitudinais, comportamentais e afetivas de proximidade (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000). Este dado é corroborado pelos resultados do estudo de Olle e Fouad (2015), em que o apoio parental, pautado por uma relação de proximidade afetiva e atribuições de responsabilidade, determina fortemente as expectativas de resultado e aumenta a consciência crítica dos estudantes. A literatura (e.g., Moneta, 2014) apoia estes dados ao certificar a influência dos ambientes de apoio e autonomia no desenvolvimento da motivação intrínseca e da autodeterminação das crianças. Também Schlossberg (1981) sublinha a importância dos suportes sociais na vida dos indivíduos, quer sejam familiares, pares ou institucionais.

Uma vez mais, estes dados suportam a importância dos suportes sociais e interpessoais, como a família na vida dos estudantes (Schlossberg, 1981; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004), quer sejam crianças (Silva, 2016), adolescentes (Teixeira & Bardagi, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2016; Teixeira & Ferreira, no prelo) ou jovens adultos (Teixeira & Costa, 2017), realçando o papel da família ao longo do ciclo de vida.

*H7: Percepção de congruência pessoal é determinada por fatores pessoais, fatores de contextuais de adaptação ao curso, desempenho académico e sentimentos de bem-estar.*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelos dados da regressão múltipla linear, em que são fatores explicativos da percepção de congruência: género, resultados escolares do 1º ano,

satisfação na carreira, bem-estar, percepção de empregabilidade e ambiente social-relacional positivo. Nas diferenças das médias estimadas pelo *t* de *student* não emergem diferenças estatisticamente significativas entre gêneros, apesar de as raparigas revelarem resultados médios superiores na percepção de congruência. Este conjunto de variáveis que explica a percepção pessoal de ajustamento e harmonia entre interesses, competências e curso pode ser agrupado em fatores de sentimento geral (satisfação e bem-estar), em fatores de desempenho (resultados escolares), fatores de perspectiva de futuro (empregabilidade) e fatores de suporte e clima social (ambiente social e relacional no curso). Tal como em investigações anteriores (Etzel & Nagy, 2016), os traços de personalidade não explicam a congruência, observando-se correlações fracas entre os dois tipos de construtos.

Estes dados sobre congruência são corroborados pelas evidências que certificam as relações significativas entre ajustamento académico, motivação e elevados níveis de satisfação com decisões vocacionais (Faria, Pinto, & Taveira, 2014; Lent et al., 2009). Os dados observados sobre “congruência” também questionam a perspectiva estática e mecanicista do conceito, tal como encarada numa lógica de correspondência entre características pessoais e do ambiente. Ao invés, estes resultados colocam a ênfase numa visão interacionista em que entram variáveis pessoais, variáveis de desempenho, perspectivas futuras de empregabilidade, fatores relacionais e sentimentos de satisfação, tal como concebido na teoria de J. Holland (1996), e corroborada no conceito de congruência como construto multidimensional, atribuído por Etzel e Nagy (2016). Esta complexidade do conceito de congruência remete ainda para uma aceção rogeriana (Rogers, 1959), que congrega a rede de relações entre experiência e a consciência da experiência em sentimentos, percepções e significações dadas por um quadro interno de referência, e põe a ênfase nos comportamentos de carreira intrinsecamente motivados, que satisfazem as necessidades pessoais no âmbito da teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

*H8: Crenças de autoeficácia são determinadas pelos resultados académicos, bem-estar, satisfação na carreira, percepção dos estilos parentais e traços de personalidade.*

Na premissa de que as crenças de autoeficácia se fundamentam em fontes como experiências, aprendizagem vicariante, persuasão e sentimentos (Bandura, 1977; Usher & Pajares, 2009), esta hipótese é parcialmente confirmada pelo modelo de regressão múltipla linear, sendo fatores explicativos das crenças de autoeficácia geral género, satisfação na carreira, extroversão, amabilidade e abertura à experiência, e com relação inversa o neuroticismo e a percepção de exigência do pai. Ao contrário da observação de outros estudos (e.g., Dickinson, Abrams, & Tokar, 2017; Teixeira & Ferreira, no prelo), o desempenho académico não é significativo nos níveis de autoeficácia, o que pode dever-se, tal como referido anteriormente, à medida de autoeficácia usada avaliar crenças gerais de capacidade face à vida e não capacidades circunscritas aos contextos específicos, dos domínios académicos ou de carreira. Relativamente ao género, os dados da estatística inferencial mostram resultados médios superiores dos rapazes, tal como observado em estudos anteriores com estudantes universitários (Almeida, 2017) e com estudantes do ensino básico (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Ferreira, no prelo).

Este estudo mostra ainda a relação do sentimento de autoeficácia com os fatores de personalidade extroversão, amabilidade, abertura à experiência e estabilidade emocional (relação inversa de neuroticismo). Tal como foi dito anteriormente, este dado tem que ser analisado face às características da medida de autoeficácia, cuja natureza é geral, sendo sugestivo de que a avaliação efetivada neste estudo (autoeficácia, traços de personalidade) traduz diferentes dimensões do autoconceito, definido por Rogers (1959) como a percepção global que cada pessoa tem de si própria.

De salientar que este estudo sugere ainda uma avaliação positiva do autoconceito, com proximidade entre traços que têm em comum a relação positiva com os outros e com a vida (amabilidade, extroversão, estabilidade emocional, dado pela relação inversa de neuroticismo), o traço crítico no mundo acadêmico (abertura à experiência) e a confiança pessoal, dado pela crença geral de autoeficácia, que também suporta uma relação positiva da pessoa consigo própria. Estes dados são corroborados pelo papel do otimismo na forma como as pessoas se percebem a elas próprias, aos outros e ao ambiente (Forgeard & Seligman, 2012), e são ainda confirmados nos estudos que demonstram a relação positiva entre características de extroversão, baixo neuroticismo e emoções positivas com envolvimento nos próprios contextos (Compton, 2005), nomeadamente nos ambientes académicos.

Os dados salientam ainda a percepção da exigência do pai como fonte negativa de autoeficácia, sendo corroborados pelas evidências que indicam a influência da família nas crenças de autoeficácia, nomeadamente através da relação entre a atitude de responsividade parental e a confiança dos estudantes em enfrentarem a vida e a carreira (Bardagi & Hutz, 2008; Lent, 2004; Teixeira & Bardagi, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2017).

Os indicadores deste estudo sobre as fontes de autoeficácia são ainda confirmados nos resultados de Ramos (2016), que indicam a influência dos recursos do contexto na autoeficácia, quer académico quer social.

O conjunto de fatores que explica o sentimento de autoeficácia é corroborado pela conceção de relação triádica do funcionamento psicológico (Bandura, 1977), sugerindo que as fontes de autoeficácia (experiências, modelagem, persuasão e sentimentos) se relacionam reciprocamente ao longo do desenvolvimento (Usher & Pajares, 2009), em função de variáveis académicas, sociais e culturais (Ahn et al., 2016; Chen & Usher, 2013; Flores et al., 2017; Fouad & Santana, 2017), e de que a autoeficácia é responsável por proporcionar cognições e

sentimentos sobre experiências de sucesso e fracasso, oportunidades de modelagem e de feedback (Lent, 2004).

*H9: A escolha de um curso superior é influenciada pelo género, idade, traços de personalidade, autoeficácia, perceção de congruência e de empregabilidade e resultados escolares.*

No pressuposto que a escolha de um curso superior é a síntese do autoconceito vocacional (Super, 1990), em que interferem fatores de natureza pessoal e situacional alicerçados em contínuos processos de aprendizagem (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Super, 1990), esta hipótese é parcialmente confirmada pelos dados do modelo de regressão múltipla linear e da estatística inferencial. Os resultados sugerem como fatores explicativos do curso: idade, género, desempenho escolar (média do 1º ano), perceção de congruência e empregabilidade, fator social-relacional do ambiente do próprio curso e sentimentos de bem-estar.

A estatística inferencial indica uma distribuição desigual dos rapazes e raparigas pelos cursos, no sentido de que as raparigas estão sobre representadas nas áreas ligados às pessoas na aceção da ajuda, como sejam a Psicologia e os cursos da área da Saúde (terapia da fala, terapia ocupacional, enfermagem, fisioterapia), enquanto os rapazes estão mais representados nas áreas do Desporto (gestão de desporto, ciências do desporto) e Tecnologias (engenharia eletrónica e telecomunicações, engenharia informática e engenharia mecânica). A distribuição destes resultados corresponde à divisão tradicional associada ao género, quer nos cursos quer nos projetos expressos em estudos com crianças (e.g., Laranjeira & Teixeira, 2016; Silva, 2016) e adolescentes (e.g., Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Baptista & Teixeira, 2012; Teixeira, 2009). Ao longo de décadas, esta tendência estereotipada nos projetos e nas escolhas das raparigas e dos rapazes tem permanecido (e.g., Crites, 1969; Iskander, Gore, Furse,

& Bergerson, 2013; Laranjeira & Teixeira, 2016; Silva, 2016; Tyler, 1965). Esta mesma preocupação é presente nas instâncias de natureza política e social, que nos dias de hoje ainda invocam uma sociedade mais equitativa para homens e mulheres. Para a Comissão Europeia "promover a igualdade entre homens e mulheres é essencial na resposta da EU à atual crise económica" (Comunicado de Imprensa, 16 de abril, 2012).

A associação entre idade e curso é ainda significativa; a maioria dos alunos mais novos (19-20 anos) tende a frequentar cursos da área de Ciências-investigação (83%), Psicologia (76%) e Saúde (69%), enquanto os mais velhos (21-34 anos) frequentam maioritariamente cursos da área das tecnologias (86%). Os dados que associam o curso ao género e à idade são corroborados por Diener, Suh, e Oishi (1997), para quem a capacidade de adaptação ao ensino superior pode ser determinada por variáveis como o sexo, a idade e outras variáveis sociodemográficas, que atuam de forma positiva ou negativa.

Para além das variáveis demográficas, o desempenho escolar (média do 1º ano) explica a escolha do curso. Este indicador apesar de inconclusivo para a escolha do curso superior, pois referem-se ao desempenho do 1º ano, pode estar associado às situações de transferências. Nas estatísticas sobre ensino superior, o abandono escolar é mais baixo nos cursos de Saúde e existem mais transferências nos cursos ligados às tecnologias (Baptista, 2015). Nos dados deste estudo, os estudantes de Tecnologias revelam médias de resultados mais baixas do que os de Saúde e Desporto, e os estudantes de Saúde obtêm resultados escolares superiores aos de estudantes de Ciências.

Os fatores perceção de congruência e empregabilidade, fator social-relacional do ambiente do curso e sentimentos de bem-estar são ainda explicativos do curso frequentado. Estes dados são corroborados pelos indicadores que associam a adaptação ao ensino superior e o percurso académico do aluno (Lent et al., 2009), e à relação entre progressão académica e níveis elevados de bem-estar subjetivo (Imaginário & Vieira, 2011). Estes dados também são

sugestivos de que na escolha dos cursos estão subjacentes fatores de exploração sobre interesses, competências e valores e perspectivas de empregabilidade.

Nos dados da estatística inferencial, observam-se resultados médios superiores em “bem-estar” dos alunos da área das Tecnologias, comparativamente aos estudantes de Psicologia. Nos resultados da Anova, observa-se também variabilidade entre as médias da escala de “autoeficácia geral” pelo curso, revelando o grupo de Desporto resultados superiores comparativamente ao de Psicologia e Saúde, sendo ainda superior nos alunos de Tecnologias comparativamente aos de Saúde. Estes dados contêm certamente o efeito mediador do fator género, em que os rapazes ocupam uma maior percentagem nos cursos de desporto e tecnologias e as raparigas em psicologia e saúde. Contudo, salienta-se que os dados observados são corroborados no estudo de Pastorelli et al. (2001), que confirma níveis superiores de autoeficácia académica dos estudantes com projetos nas áreas científicas e técnicas, comparativamente aos outros seus colegas.

Relativamente ao conjunto dos dados, há evidências que confirmam maiores níveis de bem-estar psicológico e físico, mais equilíbrio emocional, mais otimismo, mais autoconfiança e mais capacidade de decisão dos estudantes das ciências exatas, comparativamente aos alunos das áreas das ciências sociais (Pitcher & Purcel, 1998).

*H10: O género tem efeito nos níveis de autoeficácia, bem-estar, satisfação da carreira, perceção dos fatores de adaptação e ajustamento (congruência, empregabilidade, social, académico), traços de personalidade, perceção dos estilos de parentalidade, escolha de um curso superior e resultados académicos.*

Esta hipótese é, em grande parte, confirmada pelos dados da estatística inferencial, que esclarecem os modelos de regressão linear em que o género é fator explicativo da autoeficácia, do curso e da congruência. São observadas diferenças entre as médias favoráveis ao grupo

feminino nos fatores de personalidade “amabilidade”, “conscienciosidade” e “neuroticismo”, nos resultados escolares do 1º ano e na percepção de “exigência materna”. Por seu lado, registam-se médias superiores dos rapazes nas escalas da “empregabilidade”, “autoeficácia” e “bem-estar”. Como visto anteriormente, também a tabela de contingência que cruza género e curso demonstra claramente que rapazes e raparigas se distribuem de forma diferente pelas áreas do ensino superior, com larga correspondência aos estereótipos de género (Gottfredson, 1981, 1996). As raparigas da amostra estão mais representadas nos cursos de Psicologia e Saúde, e os rapazes nos cursos de Desporto e Tecnologias. Na área científica-investigativa (bioquímica, ciências farmacêuticas), a distribuição de género apresenta maior equivalência, cerca de 57% são mulheres. Estas diferenças são explicadas na literatura através da associação entre género e autoeficácia profissional, demonstrando os rapazes mais tendência em expressarem crenças mais elevadas nas áreas científicas e tecnológicas e as raparigas nas áreas sociais, educacionais e da saúde (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

As diferenças entre as médias favoráveis ao grupo feminino no fator de personalidade “amabilidade” são corroboradas pela tendência de a orientação motivacional das mulheres ser mais expressiva na relação com as pessoas, quer em termos de necessidades, valores e interesses (Moneta, 2014; Teixeira, 2004). A superioridade das médias das raparigas no fator “conscienciosidade” é corroborada pela responsabilidade e empenho das raparigas no percurso académico (Clinciu, 2013; Gadzelle & Carvalho, 2013; Porta-Nova & Fleming, 2009), e consequentemente na observação de menores índices de abandono escolar das raparigas, comparativamente aos rapazes, em qualquer um dos ciclos de escolaridade em Portugal, incluindo o ensino superior (Banha & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, 2015; Eurydice/Cedefop, 2015). Relativamente ao “neuroticismo”, as diferenças de género são corroboradas pela tendência de os elementos do sexo feminino serem mais vulneráveis à ansiedade, nomeadamente em situação de avaliação (Almeida, 2017) e ao stresse envolvido no

desempenho acadêmico (Cliniciu, 2013; Gadzelle & Carvalho, 2013; Porta-Nova & Fleming, 2009).

Os resultados médios superiores dos rapazes nas crenças de autoeficácia geral e de bem-estar são corroborados no estudo de De Caroli e Sagone (2014). Também os trabalhos de Diener e colaboradores (1999) apontam mais afetos positivos e maiores níveis de bem-estar subjetivo nos rapazes do que nas raparigas, sendo estas mais sensíveis às emoções negativas. Contudo, estas diferenças não têm sido sistemáticas e podem estar associadas a fatores culturais, sendo os níveis de bem-estar superiores nas mulheres numa amostra chinesa (Tong & Wang, 2017). Também em outras investigações não se registaram diferenças quer para a autoeficácia (Almeida, 2017; Olle, Fouad, Roche, Daskalova, & Brown, 2017; Siddiqui, 2015) quer para o bem-estar subjetivo (Almeida, 2017; Imaginário & Vieira, 2011).

A superioridade das médias das raparigas quanto à perceção de exigência materna é consistente com a literatura (Baumrind, 1991; Noller, 1994), e corroborada por estudos, em adolescentes, que mostram esta tendência associada às variáveis sociais e culturais que explicam os estereótipos de género (Bardagi & Teixeira, 2015; Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Teixeira & Bardagi, 2016).

*H11: A idade tem efeito nos fatores de personalidade, níveis de autoeficácia, bem-estar e satisfação da carreira, perceção dos fatores de adaptação e ajustamento (congruência, empregabilidade, social, académico), na perceção de parentalidade, na escolha de um curso superior e nos resultados académicos.*

Esta hipótese é, em grande parte, confirmada pelos dados da estatística inferencial, que esclarecem os modelos de regressão linear em que a idade é fator explicativo dos resultados escolares e do curso.

Nos dados da estatística inferencial, as médias do grupo dos estudantes mais novos são superiores nas escalas da amabilidade, percepção de congruência, envolvimento acadêmico, exigência materna, exigência paterna e média do 1º ano. A média da escala da autoeficácia geral é superior nos mais velhos, sendo estes dados corroborados nos estudos de Olle e Fouad (2015), em que os resultados da autoeficácia para a tomada de decisão são superiores dos alunos do 2º ano. Também no estudo de Almeida (2017), os estudantes do 2º ano demonstram níveis superiores de autoeficácia geral, comparativamente aos caloiros, indiciando todos estes dados competências associadas à maturidade psicológica e à aprendizagem (Gadzelle & Carvalho, 2013). Contudo, no estudo de De Caroli e Sagone (2014), não foram encontradas diferenças entre as médias da escala de autoeficácia geral, pela idade.

*H12: O sucesso escolar é determinado por características pessoais, pelos sentimentos bem-estar e satisfação, pela autoeficácia e percepção dos fatores de adaptação e ajustamento (congruência, empregabilidade, social, acadêmico).*

Esta hipótese é parcialmente confirmada pelo modelo de regressão linear que explica a média dos resultados do 1º ano pelas variáveis: idade, média de candidatura ao ensino superior, conscienciosidade e neuroticismo, percepção congruência, envolvimento acadêmico e empregabilidade, sendo negativa esta última relação. Nos dados da estatística inferencial, as médias da conscienciosidade, neuroticismo e percepção de congruência são superiores nos estudantes com resultados escolares mais elevados. Estes dados confirmam o papel crítico do traço da conscienciosidade em contexto acadêmico, que se traduz em confiança, disciplina, responsabilidade, cooperação, organização e orientação por objetivos (Saricaoğlu & Arslan, 2013; Silva et al., 2007). O efeito preditivo do traço da conscienciosidade no sucesso escolar é corroborado por estudos anteriores, que demonstram que essas características ajudam os alunos a prosperar em ambiente acadêmico (Etzel & Nagy, 2016; Zimmerman, 2008).

Os dados que associam o neuroticismo ao sucesso acadêmico são corroborados na ligação entre stresse e desempenho acadêmico (Clinciu, 2013; Gadzelle & Carvalho, 2013; Porta-Nova & Fleming, 2009), e na relação inversa entre percepção de envolvimento acadêmico e bem-estar (Almeida, 2017). De referir que, no presente estudo, são observadas médias superiores quer em Neuroticismo quer em envolvimento acadêmico nos estudantes com resultados escolares mais elevados, cuja média se situa entre 17 e 18 valores. Esta relação entre neuroticismo, envolvimento acadêmico e resultados escolares pode estar moderada também pelo fator género, já que as raparigas desta amostra obtiveram médias superiores na escala do neuroticismo e na média dos resultados escolares, sendo que uma das facetas de neuroticismo é também auto-conscienciosidade (Lima & Simões, 2006).

A superioridade de percepção de congruência dos estudantes com resultados escolares mais elevados é corroborada nos indicadores que confirmam o significado da consciência dos sentimentos de ajustamento e harmonia no desempenho escolar, na satisfação e bem-estar (Holland, 1996), sendo a congruência o melhor preditor de desempenho acadêmico no estudo de Etzel e Nagy (2016). Em contrapartida, os estudantes com resultados escolares mais baixos tendem a apresentar médias significativamente superiores na escala da empregabilidade. Estes dois últimos resultados podem ser discutidos no âmbito da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), especificamente nos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca. Assim, nestes dados é plausível a inferência de que os estudantes com resultados mais baixos estão mais voltados para ganhos e instrumentalidade do curso, e os alunos com melhores resultados mais envolvidos relativamente aos aspetos intrínsecos dos seus desempenhos, como satisfação das necessidades de competência, autonomia e relacionamento.

A associação positiva entre média de candidatura e resultados do 1º ano é corroborada na importância atribuída ao desempenho anterior como preditor do rendimento atual, que se encontra na literatura (e.g., Almeida, 2007; Soares et al., 2015), sendo estes dados, de certo

modo, comprovados pela associação entre taxas de abandono escolar e notas de entrada no ensino superior (Baptista, 2015). Este dado acentua a importância do papel das redes de suporte ao longo de toda a escolaridade, em que os Serviços de Psicologia e Orientação podem desempenhar um papel de relevância quer para o estudante, quer para a família quer para a própria comunidade educativa, especialmente os professores.

Apesar do estudo não confirmar a relação entre desempenho escolar, bem-estar e autoeficácia, como acontece em estudos anteriores (e.g., Cunha & Carrilho, 2005), o conjunto dos dados demonstra como o sucesso escolar tem natureza multidimensional, incluindo componentes escolares, sociais e psicológicos, como refere a revisão de literatura efetuada por Soares, Pinheiro, e Canavarro (2015), e o estudo de Albuquerque (2008) que justifica o desempenho académico com crenças, vivências académicas, autoconfiança, expectativas e fatores de ajustamento ao contexto (Albuquerque, 2008). Contudo, é importante não sobrepor (in)sucesso académico com rendimento (notas) que representa apenas uma dimensão do sucesso (Almeida & Soares, 2004; Soares et al., 2015; Soares et al., 2006; Tavares et al., 2006). Nas questões do insucesso e abandono incluem-se fatores relacionados com o processo de transição/adaptação, problemas de natureza académica, desenvolvimento pessoal e fatores sociodemográficos (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Castro & Almeida, 2016; DGEEC, 2015; Costabile et al., 2013; Pereira et al., 2006) e ainda fatores associados à organização do ensino e das próprias instituições do ensino superior, como sejam as estruturas de suporte e apoio (Soares et al., 2015).

## **Conclusões e Considerações Finais**

A presente investigação faz a revisão dos principais conceitos e trabalhos realizados no âmbito do Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a), procurando, por um lado, fazer pontes entre a Psicologia Positiva e a Psicologia do Desenvolvimento da Carreira e, por outro lado aprofundar o modelo de bem-estar na replicação de algumas das variáveis encontradas em estudos anteriores (autoeficácia, traços de personalidade, género) (e.g., Ramos, 2016) e na inclusão de dimensões que a literatura aponta como responsáveis nos processos de adaptação e sucesso no ensino superior (e.g., Lent & Brown, 2013; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015).

Nas conclusões dá-se destaque às considerações de natureza teórica e à reflexão sobre as implicações do conjunto dos resultados para a intervenção psicológica, no âmbito do ensino superior, apesar das limitações metodológicas apontadas.

Em primeiro lugar, este estudo comprova a relação entre Psicologia Positiva e Carreira, designadamente nos conceitos que fundamentam o Modelo PERMA (Kern, Waters, Adler, & White, 2015; Seligman, 2011) e o Modelo de Bem-estar de Lent e Brown (2006a) para o domínio da carreira. Os indicadores encontrados são inequívocos quanto à influência das emoções positivas, do envolvimento, das relações positivas e da realização-sucesso, preconizadas pelo Modelo Perma (Kern, Waters, Adler, & White, 2015; Seligman, 2011), na adaptação e sucesso académico, designadamente no bem-estar e satisfação na carreira dos participantes da amostra. Por outro lado, nas observações da presente investigação, a consciência das escolhas e metas e do próprio desempenho e realização, designadamente nos sentimentos de congruência e satisfação contribuem substancialmente para o bem-estar, plenitude e sentido de vida. Assim, os indicadores deste estudo clarificam e comprovam a relação entre Carreira e Psicologia Positiva.

Em segundo lugar, no aprofundamento do modelo, identificam-se como fatores comuns preditores de bem-estar e satisfação na carreira: percepção de congruência entre características pessoais e do curso, autoeficácia geral, percepção de um padrão relacional responsivo, com a mãe no caso de bem-estar e com o pai no caso da satisfação na carreira e ainda traços de personalidade de sociabilidade (amabilidade) e estabilidade emocional (relação inversa de neuroticismo) no caso do bem-estar, e dos traços de personalidade - conscienciosidade - no caso da satisfação na carreira. Neste último traço são reconhecidas características psicológicas relacionadas com envolvimento no trabalho. Estes indicadores possibilitam inferências de que a carreira representa espaço vital de possibilidades de florescimento de potencialidades, de fluir vital e confiança pessoal e interpessoal, sendo o envolvimento nas próprias escolhas catalisador de satisfação das necessidades psicológicas, que conduzem à satisfação, bem-estar e rendimento acadêmico, como proposto por Deci e Ryan (2000). A carreira é vista como um dos domínios mais significativos da vida para planejar, estabelecer objetivos e criar envolvimento na própria vida, e as intervenções de carreira oportunidades de promover agenciamento, autodeterminação que estão na base da saúde e bem-estar. Os dados tendem a confirmar a natureza integradora do Modelo de Bem-Estar de Lent e Brown (2006a): a satisfação na carreira e bem-estar emergem como construtos associados, sendo as variáveis de carreira determinantes do bem-estar e as dimensões que agregam um sentido positivo do autoconceito (traços de personalidade, autoeficácia geral e bem-estar) determinantes da satisfação na carreira.

Em terceiro lugar, foi explorada a variável resultados acadêmicos pelo seu significado para o estudante em termos pessoais, acadêmicos e de carreira, traduzindo também sucesso e eficácia para as instituições do ensino superior. Nestes indicadores salienta-se a complexidade do conceito de sucesso acadêmico que, nesta amostra, inclui experiências anteriores de sucesso-insucesso, traços de personalidade facilitadores do comportamento acadêmico, envolvimento

acadêmico, fatores sociais de suporte do próprio ambiente escolar e ainda o fator de carreira, que se traduz em harmonia entre consciência pessoal e propósitos no curso.

Em quarto lugar, salienta-se a importância dos sentimentos de harmonia entre a percepção de características pessoais e o ambiente do curso como fator comum que explica bem-estar, satisfação na carreira, resultados escolares e curso. Este indicador permite atribuir à congruência um papel central quer dos sentimentos mais gerais de desenvolvimento e bem-estar quer de satisfação nos resultados em contextos adstritos especificamente ao sucesso escolar e carreira, quer ainda como fator de motivação intrínseca para o próprio sucesso escolar. Isto colocou na própria investigação a necessidade de esclarecer a natureza deste construto, tão revelador e significativo da vida dos jovens adultos universitários, desta amostra, já que as escolhas livremente realizadas proporcionam um dos contextos privilegiados à satisfação das necessidades psicológicas. Assim, pode-se inferir dos resultados, que congruência é ainda um construto multidimensional com características interativas, sendo significativos os contributos dos sentimentos gerais de felicidade e plenitude (bem-estar), resultados escolares, satisfação pelas próprias escolhas feitas (satisfação na carreira), percepção de empregabilidade futura, ambiente escolar apoiante, quer dos pares quer dos professores e serviços de apoio. Estes resultados sugerem que os ambientes que possibilitam o exercício das competências e capacidades pessoais geram satisfação, estabilidade e realização profissional e são potenciadores de florescimento das capacidades e de motivação intrínseca. Esta perspetiva dinâmica de congruência é interpretada de acordo com os quadros referenciais sociocognitivos (Lent & Brown, 2006a, 2006b, 2008, 2013), que focalizam o comportamento da carreira na relação triádica entre a pessoa, ambiente e comportamento (Bandura, 1977) e construtivistas (Savickas, 2005, 2013), que perspetivam a carreira como uma construção, à procura de realização dos objetivos pessoais, harmonia e bem-estar. Estes dados também sugerem que o grau de congruência vivenciado, em determinado momento ou situação, é consequência e tem

também repercussões nos sentimentos de satisfação e bem-estar individual. Estes dados podem ainda traduzir que o contexto da carreira pode proporcionar uma procura permanente de propósitos e significados para a vida, sendo a pessoa autodeterminada, consciente de si e dos seus objetivos, numa visão holística, otimista e cooperativa de procura de um estilo de vida, na aceção dada por Adler (1967, 1982).

Em quinto lugar, este estudo também salienta a importância dos efeitos diretos das crenças de autoeficácia geral no bem-estar, na satisfação na carreira, na perceção de congruência e no próprio curso. Foi ainda analisado o conceito de autoeficácia geral por emergir como fator crítico no agenciamento pessoal na gestão da vida académica e da carreira. Neste estudo, são fatores com impacto na autoeficácia: perceção positiva das próprias escolhas (satisfação na carreira), traços de personalidade relacionados com sociabilidade, assertividade, estabilidade emocional e curiosidade intelectual (amabilidade, extroversão, abertura à experiência, relação inversa neuroticismo) e padrões educacionais da família, que agregam comportamentos, atitudes e expectativas parentais. Estes dados remetem para a conceção sociocognitiva que identifica como fontes de autoeficácia sentimentos, emoções, expectativas e comportamentos e, enfatizam a perspectiva de que as próprias intervenções devem englobar componentes emocionais, sociais, educacionais e de carreira. Os resultados da relação negativa entre perceção de exigência parental e autoeficácia chamam também à atenção sobre a continuidade da influência dos padrões educacionais da família na vida do jovem adulto do ensino superior e da necessidade de atuar com a família, em qualquer fase da vida, de forma a desenvolver padrões de parentalidade responsiva, que promovam competências e atitudes confiantes de enfrentar o mundo académico e social.

Em sexto lugar, este estudo realça o papel dos fatores sociais, quer em traços de personalidade quer em suporte ambiental da família e ambiente académico, como promotores de desenvolvimento, bem-estar, satisfação na carreira e sucesso académico. Este conjunto de

dados sublinha a importância do sentimento de pertença no bem-estar e consequentemente na satisfação e sucesso académico, responsabilizando as instituições de ensino de diligenciarem estruturas sociais de suporte aos estudantes, particularmente na fase de adaptação e sucessivas transições.

Em sétimo lugar, esta investigação, uma vez mais, salienta o impacto do género no tipo de escolhas que rapazes e raparigas continuam a efetuar e que, uma vez mais, refletem estereótipos de natureza social e cultural. Na reflexão das implicações das questões de género no desenvolvimento, bem-estar, satisfação e desempenho escolar sublinha-se ainda a repetição do ciclo entre pais e filhos: às mães é atribuída “responsabilidade educativa” de apoio e suporte emocional e as raparigas tendem a seguir atividades profissionais ligadas à educação e saúde e a revelarem uma direção motivacional de orientação para as pessoas, enquanto aos pais é atribuído um papel mais direcionado para modelos concretos de expectativas profissionais e académicas, salientando-se a sobre representação dos rapazes nas áreas tecnológicas. Os dados desta investigação são eles próprios indicadores das fontes de construção dos estereótipos associados ao género, em termos sociais, culturais e principalmente nos espaços familiares onde estes padrões se estabelecem, salientando-se a própria perceção das raparigas relativamente à atitude de exigência educacional por parte das mães, que não favorece a autonomia e a confiança pessoal.

Em oitavo lugar, as evidências sugerem o papel relevante das variáveis de adaptação e vivência académica (congruência, empregabilidade, envolvimento académico, ambiente social-relacional, média dos resultados escolares, família) no bem-estar, satisfação e desempenho. Estes dados permitem um conhecimento mais aprofundado do impacto destes fatores na satisfação e no bem-estar dos estudantes do ensino superior, clarificando as relações entre as diferentes dimensões e a respetiva relevância, designadamente das variáveis que fazem parte da vida pessoal, académica, social e de carreira dos estudantes. Estas variáveis podem ser

significativas na especificação de um modelo de bem-estar e satisfação na carreira para estudantes do ensino superior, proposto a partir desta investigação (Apêndice M). Este modelo é potencialmente explicativo das sucessivas adaptações dos jovens adultos, que são catalisadas pelas alterações sociais, económicas e até académicas do mundo contemporâneo. Esta investigação sugere que estas variáveis são responsáveis pelo sentimento de satisfação e bem-estar geral com a vida, intrinsecamente ligados à saúde, à aprendizagem e à realização e satisfação no mundo académico, profissional e pessoal.

Em nono lugar, sublinham-se as implicações da investigação para a programação dos serviços de apoio ao estudante por parte das instituições do ensino superior. Os dados sugerem o papel da carreira no desenvolvimento e sucesso, sendo o sentimento de congruência e de empregabilidade fatores determinantes de bem-estar. Isto pressupõe que as intervenções no ensino superior contemplem estas variáveis “tradicionais” do domínio da carreira: o grau de congruência vivenciado, em determinado momento ou situação, tem repercussões nos sentimentos de bem-estar individual. É importante atender à atualização do autoconhecimento, inscrito nas oportunidades profissionais e nas relações interpessoais. Estes propósitos são transversais à intervenção da carreira e têm que ser inseridos na dinâmica evolutiva da pessoa e do próprio ambiente profissional e académico.

No âmbito do ensino superior, as intervenções educacionais devem incluir os fatores que explicam o desenvolvimento e bem-estar a nível individual e de grupo. Neste sentido, os objetivos da intervenção da carreira são formulados em propósitos de autoconhecimento reflexivo e objetivos e projetos autonomamente formulados, que atribuam significado à vida e às aprendizagens. É pertinente ter presente as implicações das abordagens multidisciplinares e holísticas que colocam o trabalho e a formação como um dos principais papéis e tarefas de vida na procura da satisfação e bem-estar. Alguns autores sugerem (e.g., Robertson 2015; Teixeira

& Costa, 2017) a necessidade de os profissionais ajudarem os indivíduos a integrarem o trabalho e a vida, para que possam desenvolver envolvimento e significado pessoal no trabalho.

Neste sentido, também as instituições do ensino superior devem priorizar a criação de estruturas de apoio funcional e emocional que acompanhem o estudante ao longo do ensino superior. É oportuno que as direções das instituições estejam disponíveis para criar, implementar e desenvolver ações de apoio aos estudantes, mas também estabeleçam prioridades de avaliação das intervenções e dos recursos envolvidos.

Aos profissionais devem ser exigidas competências para estabelecerem pontes entre os domínios académicos, social, emocional e vocacional, nas intervenções ao longo da vida, nomeadamente no ensino superior. A investigação que se centra nos indicadores de bem-estar deve responder às preocupações das instituições (e.g., sucesso académico, abandono escolar) e responsabilizar investigadores e organizações, no sentido de identificar e implementar condições que favoreçam o florescimento, o desenvolvimento e o rendimento escolar. A intervenção educacional de carreira é plena de potencialidades que fomentam a consciência pessoal e dos ambientes de formação e de trabalho, numa procura permanente de significados, envolvimento, harmonia e bem-estar. As intervenções no ensino superior são oportunidades de potenciar *fluir, florescimento*, desenvolvimento, satisfação e realização, em que o jovem adulto pode alcançar satisfação das suas necessidades psicológicas e consolidar o seu *estilo de vida pessoal*.

### **Limitações do estudo**

A investigação apresenta limitações em termos do método usado, nomeadamente pela metodologia de natureza transversal, que restringe o aprofundamento do conhecimento acerca dos mecanismos sociocognitivos envolvidos no sucesso e o bem-estar em alunos do ensino superior, bem como da evolução das próprias dimensões de carreira, designadamente na

percepção de congruência e empregabilidade. A estes aspetos acresce a limitação de não estarem incluídas variáveis de processo, como as previstas no modelo de adaptabilidade de Savickas (2012a, 2013) e no modelo de autogestão da carreira de Lent e Brown (2013), e ainda variáveis do domínio motivacional como são as necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 2000; Ramos, 2016). Nas limitações salienta-se ainda o facto de a amostra ser composta maioritariamente por estudantes de Psicologia e por uma elevada percentagem de elementos do sexo feminino, verificando-se enviesamentos respeitantes aos cursos, género e áreas geográficas. De salientar ainda que a amostra não inclui estudantes dos cursos de Artes, o que torna também limitativo a generalização dos dados. De realçar, uma vez mais ainda, as limitações das características metroológicas do Inventário de Personalidade BFI – 10, especialmente quando nesta investigação os fatores de personalidade se tornam tão significativos para explicar o bem-estar, a satisfação na carreira, os resultados escolares, a autoeficácia e a congruência.

A forma de observação dos dados também pode ter algumas limitações, já que a recolha dos dados foi feita através da aplicação de um caderno de questionários de autopreenchimento, o levanta questões sobre a atitude mais ou menos cuidadosa da tarefa de resposta e conseqüentemente do aumento do número de respostas ao acaso, respostas omissas, do efeito de desiderato e aquiescência nos resultados.

### **Possíveis soluções**

Na sequência do estudo, sugere-se o funcionamento pleno dos serviços que apoiem a criação e consolidação de condições pedagógicas e organizacionais de receção e enquadramento dos novos alunos, assim como de acompanhamento ao longo do curso, e, mesmo ao longo de toda a escolaridade. A intervenção em educação, nomeadamente a educação da carreira obedece a uma estratégia educativa com impacto no sucesso escolar, no desenvolvimento pessoal e social e na motivação do aluno, bem como na distribuição dos

recursos humanos do país. É oportuno consolidar e desenvolver a rede dos Gabinetes de Apoio Psicológico nas Escolas do Ensino Superior, bem como dos serviços de Psicologia e Orientação no âmbito das escolas básicas e secundárias, na certeza de que são fatores contributivos para o sucesso dos alunos e bem-estar dos alunos e comunidade, e mesmo para o desenvolvimento do próprio país. De sublinhar também o papel social das intervenções, que permitem aos jovens adultos encontrarem-se e encontrarem o seu espaço social, no qual podem descobrir um sentido de vida.

Numa ótica integradora que considere as perspetivas desenvolvimentista, sociocognitiva, construtivista e de autodeterminação, mas também ecológica, a temática do bem-estar e desenvolvimento da carreira carece de investigação de natureza longitudinal, que envolva estudantes desde o ensino secundário até aos dois primeiros anos de faculdade, e que possa incluir estudantes até aos últimos anos do curso. Em estudos futuros será necessário procurar amostras mais heterogéneas em termos de sexo, cursos, percursos académicos e incluir outras variáveis relevantes do ponto de vista motivacional, académico e de carreira, como sejam variáveis de processo de adaptabilidade de carreira, atividades extracurriculares, que representam oportunidades exploratórias, mas também de crescimento e desenvolvimento de competências. É pertinente que os planos de investigação incluam variáveis dos contextos específicos das próprias escolas, como sejam, por exemplo, as práticas de voluntariado ou mentorado. Este modo integrativo de equacionar as questões da adaptação, do sucesso e do bem-estar no ensino superior tem repercussões ao nível do desenvolvimento individual, organizacional das próprias instituições do ensino superior e mesmo nacional, do próprio país.



### Referências Bibliográficas

- Abdoucheli, E., & Molinier, P. (2011). Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: S. Lancman & L. I. Sznelwar (Eds.), *Christophe dejours - a psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 277-299). Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.
- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 53-62.
- Adler, A. (1967). *A ciência da natureza humana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Adler, A. (1982). The fundamental views of individual psychology. *International Journal of Individual Psychology*, 38(1), 5-8.
- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Song, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112-136. doi: 10.1111/bjep.12093
- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt
- Allport, G. W. (1955). *Becoming. Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. W. (1966). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, 447- 457. doi.org/10.2307/1384172
- Almeida, B. R. (2017). *Gapar ou não Gapar, importa explorar e apoiar! A influência de atividades exploratórias e de suporte na transição e adaptação ao ensino superior* (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia, Lisboa).

- Almeida, B. R., & Teixeira, M. O. (no prelo). Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos estudantes do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Soares, A., & Ferreira, A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who wants to be an entrepreneur? The relationship between vocational interests and individual differences in entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102-112. doi: 10.1177/1069072713492923.
- Alvan, S., Belgrave, F., & Zea, M. (1996). Stress, social support, and college adjustment among latino students. *Cultural diversity and mental health*, 2(3), 193-203.
- Álvaro-Estramiana, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
- Antunes, R. (2000). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R. (2013.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo.
- Aquino, T. A. A., Alves, A. C. D., Aguiar, A. A., & Refosco, R. F. O. (2010). Sentido da vida e conceito de morte em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação Psicológica*, 14(2), 233-243.

- Aquino, T. A. A., Correia, A. P. M., Marques, A. L. C., Souza, C. G., Araújo, I. F., Dias, P. S. D., & Araújo, W. F. (2009). Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(2), 226-243.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale (escala de auto-eficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1), 95-105.
- Archer, J., Probert, B. S., & Gage, L. (1987). College student's attitudes toward wellness. *Journal of College Student Personnel*, 28(4), 311-317.
- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school student's self efficacy beliefs on their self efficacy belief for learning and performance. *Educational Sciences Theory & Practice*, 12(3) 1915-1920.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: a conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Averill, J., & More, T. (1993). Happiness. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 617-629). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Eds.), *Encyclopedia of Psychology* (pp. 368-369). New York: Wiley.

- Bandura, A. (1996). Self-regulatory mechanisms. In A. Bandura (Ed.), *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (pp. 335-389). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt, (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development Journal*, 72(1), 187-206.
- Banha, R., & Equipa de Estudos e de Educação e Ciência (EEEC) / Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC). (2017). *Promoção do sucesso escolar nas instituições públicas do ensino superior em Portugal: medidas observadas nos respetivos sítios*. Recuperado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários. Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* (Tese de doutoramento, Universidade Federal, Rio Grande do Sul). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão do curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., & Teixeira, M. O. (2015, julho). *Psychometrical properties of portuguese and brazilian versions of the parental demandingness and responsiveness scale: an intercultural study*. Comunicação apresentada no 13th European Conference on Psychological Assessment. Zurique.

- Barros, A. (1997). *Os valores e o modelo dos cinco factores de personalidade: aplicação de dois instrumentos de medida a uma amostra de adultos trabalhadores* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa). Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9510/1/ulfpic044688\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9510/1/ulfpic044688_tm.pdf)
- Barros, A. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 165-175.
- Batista, J. O. (2015). *Indicadores de transferência e de abandono no ensino superior português. Seminário sucesso académico 2015*. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2\\_Apresentacao\\_DGEEC.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=499&fileName=2_Apresentacao_DGEEC.pdf)
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45(4).
- Betz, N. E. (1993). Toward the integration of multicultural and career psychology. *The Career Development Quarterly*, 42(1), 53-55.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *The Career Development Quarterly*, 43, 32-42.
- Betz, N. E. (2001). Career self-efficacy. In F. T. L. Leon & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 55-77). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 357-374). New York: John Wiley & Sons.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 399-410.
- Bockmann, W. (1990). Sentido na economia e na sociedade. In V. E. Frankl, U. Boschemeyer, A. Langle, W. Kretschmer, W. Bockmann, & G. Funke, et al. (Eds.), *Dar sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bonino, S. (2007). *Mil amarras me prendem à vida: (con)viver com a doença*. Coimbra: Quarteto.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 16*(3), 252-260.
- Brito-Costa, S., Bem-Haja, P., Moissão, A., Alberty, A., Castro, F., & Almeida (2015). Psychometric properties of portuguese version of big five inventory. *International Journal of Development and Educational Psychology, 1*(2), 83-94.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burris, J., Brechting, E., Salsman, J., & Carlson, C. (2009). Factors associated with the psychological wellbeing and distress of university students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536-543.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*(4), 676-713.
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescent's self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 49-61. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.04.001

- Campbell, A. (1981). *The sense of wellbeing in America*. New York: McGraw-Hill.
- Campos, B. P. (1990). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida, & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Cattell, R. B. (1946). *The description and measurement of personality*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Cecconello, A. M., Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21.
- Christiansen, C. H., Backman, C., Little, B. R., & Nguen, A. (1999). Occupations and well-being: a study of personal projects. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 91-100.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, aspirations, and postsecondary education outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061059.pdf>
- Cliniciu, A. (2013). Adaptation and stress for the first-year university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.382

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, K., & Chairns, D. (2012). Is searching for meaning in life associated with reduced subjective well-being? Confirmation and possible moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 313-331.
- Comissão Europeia (2012). Progressos em matéria de igualdade entre homens e mulheres conduzem ao crescimento económico, afirma relatório da Comissão Europeia (Comunicado de Imprensa). Retirado de <http://europa.eu/rapid/search.htm>.
- Compton, W. (2005). *An introduction to positive psychology*. Australia: Belmont, CA.
- Connolly, K., & Myers J. (2003). Wellness and mattering: the role of holistic factors in job satisfaction. *Journal of Employment Counseling*, 40(4), 152-160.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1989). *The NEO-PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, C. J., & Teixeira, M. O. (2016, junho). *Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior: determinantes pessoais e situacionais*. Comunicação apresentada ao IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Algarve, Faro.
- Costa, F., Teixeira, M., & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Costabile, A., Cornoldi, C., Beni, R. D., Manfredi, P., & Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive components of student's difficulties in the first year of university. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 165-171.
- Creager, M., F., S., & Deacon, M., M. (2012). Trait and factor. Development, learning, and cognitive theories. In D. Capuzzi, & M. D. Stauffer (Eds.), *Career Counseling:*

- Foundations perspectives and applications* (pp. 43-77). New York: Routledge: Taylors & Francis Group.
- Crespo, R. F., & Mesurado, B. (2015). Happiness economics, eudaimonia and positive psychology: from happiness economics to flourishing. *Journal of Happiness Studies*, *16*, 931–946. doi: 10.1007/s10902-014-9541-4.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: the study of vocational behavior and its development*. New York: McGraw-Hill.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). What we must accomplish in the coming decades. *Journal of Religion & Science*, *39*(2), 359-366.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de Adaptação ao ensino superior e o rendimento Académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 215-224.
- Cunningham, G. B., Sagas, M., Dixon, M., Kent, A., & Turner, B. A. (2005). Anticipated career satisfaction, affective occupational commitment, and intentions to enter the sport management profession. *Journal of Sport Management*, *19*, 43-57.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 278-309). New York: Wiley-Interscience.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427896.pdf>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487-496.
- Daukantaite, D., & Zukauskienė, R. (2011). Optimism and subjective well-being: affectivity plays a secondary role in the relationship between optimism and global life satisfaction

- in the middle-aged women. Longitudinal and cross-cultural findings. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1-16.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, 51, 73-92.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy and well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 141, 867-874. Retirado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57 (2), 119-169.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. F. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Org.), *Handbook of emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.

- Diener, E., & Ryan K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *Journal of Psychology, 39*(4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24*(1), 25-41.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Dickinson, J., Matthew, D. A., & David M. T. (2017). An examination of the applicability of social cognitive career theory for african american college students. *Journal of Career Assessment, 25*(1) 75-92. doi: 10.1177/1069072716658648
- Dollarhide, C. T. (1997). Counseling for meaning in work and life: an integrated approach. *Journal of Humanistic Education & Development, 35*(4), 178-187.
- Duarte, M. E. (2017). Counselling and well-being: on the road to realities. *British Journal of Guidance & Counselling, 1-11*. DOI: 10.1080/03069885.2017.1309641
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. (2009). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 239-406.
- Duchon, D., & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: impact on work unit performance. *The Leadership Quarterly, 16*(5), 807-833.

- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior, 90*, 46-54.
- Emmons, R. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of positive life. In C. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: positive psychology and life well-lived* (pp. 105-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Enriquez, E. (1999). Perda do trabalho, perda da identidade. *Cadernos de Escola do Legislativo, 5*(9) 53-73.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Erlandsson, L. K., Carlsson, G., Horstmann, V., Gard, G., & Holmstrom, E. (2012). Health factors in the everyday life and work of public sector employees in Sweden. *Work. Amsterdam, 42*(3), 321-330.
- Eryilmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and determining of life goals: a model of subjective well-being for adolescents in high school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(4), 1757-1764.
- Etzel, J. M., & Nagy, G. (2016). Student's perceptions of person–environment fit: do fit perceptions predict academic success beyond personality traits? *Journal of Career Assessment, 24*(2), 270-288. doi: 10.1177/1069072715580325
- Eurydice Brief. (2015). Tackling early leaving from education and training in Europe. doi:10.2797/259399
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Eysenck, H. J. (1970). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Faria, L., Pinto, J. C., & Taveira, M. C. (2014). Perfis de carreira: exploração, adaptação académica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 66*(2), 100-113.

- Faria, R. M. O., Leite, I. C. G., & Silva, G. A. (2017). O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, 27(39), 541-559.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2008). Eysenck, McCrae e Costa: Teoria dos traços e dos factores. In J. Feist & G. J. Feist (Eds.), *Teorias da personalidade* (pp. 412-423). São Paulo: McGraw-Hill.
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. A. (2008). *Teorias da personalidade*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Feit-Yin, F. Ng, Kenny-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers use of control and autonomy support. *Child Development*, 75(3), 764-780.
- Ferraz, M. F. (2000). *Saudades de casa e personalidade dos estudantes universitários* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). Recuperada de <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/268/4/Saudades%20de%20casa%2C-08-09.pdf>
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, I. A. (2015). *Autoeficácia académica e aspirações: influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares* (Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa).
- Ferreira, J. A. G., & Neto, M. D. L. (2000). Inventário das relações interpessoais (IRI): procedimentos de construção e de validação. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L.S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 91-97). Braga: Universidade do Minho.

- Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.
- Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Rasheed, S. (2017). The state of SCCT research in relation to social class: future directions. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 6-23. doi: 10.1177/1069072716658649.
- Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107-120.
- Formiga, N. S. (2010). Escala de exigência e responsividade parental: Evidência da estrutura fatorial em jovens da Paraíba, Brasil. *Psicologia Argumento*, 28(62), 209-224.
- Fouad, N., & Santana, M. C. (2017). SCCT and underrepresented populations in STEM Fields: moving the needle. *Journal of Career Assessment*, 27, 24-39.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1989). *Um sentido para a vida*. Aparecida: Santuário.
- Frankl, V. E. (1990). *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V.E. (2007). *Fundamentos y aplicaciones de la Logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. Petrópolis: Vozes.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. L. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist

- attacks on the United States on september 11th, 2001. *Journal of Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- Freire, T., & Beiramar, A. (2017). Tutorias por pares: acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior. In L. S. Almeida, R. V. Castro, & R. V. (Org.), *Ser estudante no ensino superior: as respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp.13-22). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006). Stress differences among university female students. *American Journal of Psychological Research*, 2(1). Retirado de <https://www.mcneese.edu/f/c/79a44c7a/AJPR%2006-05%20Gadzella.pdf>
- Galinha, I., & Ribeiro, J. I. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Garriot, P., Flores, L., Prabhakar, B., Mazzota, E., Liskov, A., & Shapiro, J. (2014). Parental support and underrepresented student's math/science interests: the mediating role of learning experiences. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 627-641.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 43-50.
- Gomes, C. M. A., & Golino, H. F. (2012). Relações hierárquicas entre os traços amplos do big five. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 25(3), 445-456.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks, (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.

- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., & Wormley, W. M. (1990). Effects of race on organizational experiences, job performance evaluations, and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), 64-86.
- Guedes, K. C., & Gaudêncio, E. O. (2012). Trabalho e logoterapia: análise existencial da situação de desemprego. *Revista Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial*, 1(1), 26-37.
- Gybers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston (2010). *Career counselling. Process, issues, and techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Hall, G. S. (1922). *Senescence: the last half of life*. New York: Appleton.
- Hall, C., & Lindzey, G. (1966) *Teorias da personalidade*. São Paulo: Editora Herder.
- Hendricks, K. S. (2016). The sources of self-efficacy: educational research and implications for music. *National Association for Music Education*, 35(1) 32-38. doi: 10.1177/8755123315576535
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectivas históricas. In M. C. Taveira & J. T. Silva (coord.). *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Hill, N. E., & Wang, M-T. (2015). From middle school to college: developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school 18 enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. doi:10.1037/a0038367

- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145-155. doi: 10.1016/j.jvb.2009.01.002.
- Hofmans, J., Dries, N., & Pepermans, R. (2008). The career satisfaction scale: response bias among men and women. *Journal of Vocational Behaviour, 73*, 397-403.
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 64-74. doi: 10.1037/spq0000056
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: what we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*, 397– 406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hui, K., Lent, R. W., & Miller, M. (2013). Social cognitive and cultural orientation predictors of well-being in asian american college students. *Journal of Career Assessment, 21*(4), 587-598.
- Hutz, C. S., & Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF, 11*(1), 65-73.
- Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia e Reflexão Crítica, 11*(2), 395-411.
- Imaginário, S., & Vieira, L. S. (2011). Bem-estar subjectivo, integração social e vivencias académicas numa amostra de estudantes da universidade do algarve. *Revista Amazónica, 2*(2), 1-21.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 417-435). New York: Guilford Press.

- Iskander, E. T., Gore, P. A. Jr., Furse, C., & Bergenson (2013). Gender differences in expressed interests in engineering-related fields ACT 30-year data analysis identified trends and suggested avenues to reverse trends. *Journal of Career Assessment*, 21(4) 599-613. doi:10.1177/1069072712475290.
- Joet, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. doi: 10.12691/education-1-3-4
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The big five inventory-versions 4a and 54*. Berkeley: Berkeley Institute of Personality and Social Research.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge: MIT Press.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207-222. doi: org/10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: an introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.
- Keyes, C., Shmotking, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Koen, J., Klehe, U., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. doi: 10.1016/j.jvb.2012.10.003

- Kraus, T., Rodrigues, M., & Dixe, M. (2009). Sentido de vida, saúde e desenvolvimento humano. *Revista Referencia*, 10(2), 77-88.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 262-271. doi:10.1080/17439760.2014.936962
- Lambert, L., Passmore, H-A., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: mapping well-being orientation. *Canadian Psychology*, 56(3), 311-321. doi: org/10.1037/cap0000033
- Lamborn, S. D. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. DOI: 10.1111/j.1467-8624. 1991.tb01588. x.
- Laranjeira, M. (2015). *A formação do autoconceito vocacional em contexto académico e social* (Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa).
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2016). Perceção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211-223.
- Lassance, M. C., & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 4(1), 13-19.
- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13- 23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction: an integrative view. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of psychology* (pp. 462-480). Hoboken: John Wiley & Sons.

- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment, 14* (1), 12-35.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment, 16*, 6-21.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557-568. doi: 10.1037/a0033446
- Lent, R. W., 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. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Bradley, R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L., Lyons, H., & Treistman, D., (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 84-92.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52* (3), 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L.C. (2007). Relation of social cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment, 15*, 87-97.

- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in portuguese college students: a longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 190-198.
- Leuty, M. E., Hansen, J. C., & Speaks, S. Z. (2016). Vocational and leisure interests: a profile-level approach to examining interests. *Journal of Career Assessment, 24*, 215-239. doi: 10.1177/1069072715580321
- Levinson, D. (1977). *The seasons of a man's life*. New York: Albert A. Knopf.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R. Manual Profissional*. Lisboa: CEGOC.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2006). Inventário de Personalidade NEO revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, L. Almeida, M. Simões, & C. Machado (Eds.), *Avaliação Psicológica - Instrumentos validados para a População Portuguesa* (pp. 15-32). Coimbra: Quarteto.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(1), 7-14.
- Lounsbury, J. W., Hutchens, T., & Loveland, J. M. (2005). An investigation of big five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment, 20*(10), 1-17. doi: 10.1177/1069072704270272
- Love, J., Moore, C. D., & Hensing, G. (2012). Validation of the Swedish translation of the general self-efficacy scale. *Quality of life research, 21*(7), 1249-1253. doi: 10.1007/s11136-011-0030-5
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.
- Ma, Z.-W., Feng-J. (2015). Global self-esteem mediates the effect of general self-efficacy on Chinese undergraduates' general procrastination. *Social Behavior and Personality: An international journal, 43* (8), 1265-1272. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2015.43.8.1265>

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: parent- child interaction*. New York: Wiley.
- Machado, W., L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos da Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Magalhães, M. O., Martinuzzi, V., & Teixeira, M. A. P. (2004). Relações entre estilos cognitivos e interesses vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2),11-20.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1959). Mental health and religion. In Academy of Religion and Mental Health (Eds.), *Religion, science and mental health* (pp. 16-22). New York: New York University Press.
- Maslow, A. H. (1994). *Religions, values, and peak-experiences*. Disponível em: [http://www.bahaistudies.net/asma/peak\\_experiences.pdf](http://www.bahaistudies.net/asma/peak_experiences.pdf)
- Matias, J. P. (2013). Os comportamentos de autogestão e o sucesso de carreira: análise da relação direta, variáveis mediadoras e moderadoras (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal). Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10510/1/ulfpic046411\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10510/1/ulfpic046411_tm.pdf)
- McCrae, R. R. (2006). O que é personalidade? In C. Flores-Mendoza & R. Colom-Marañón (Org.). *Introdução à psicologia das diferenças individuais* (pp. 203-218). Porto Alegre: Artmed.
- 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 (Ed.), *The five-factor model of personality: theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York: Guilford Press.

- McCrae, R. R., & Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. New York: Guilford Press.
- McLarnon, M. J. W., Carswell, J. J., & Schneider, T. J. (2014). A case of mistaken identity? Latent profiles in vocational interests. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 166-185. doi: 10.1177/1069072714523251
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion and health: an emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35.
- Moneta, G. B. (2014). *Positive psychology. A critical introduction*. NY: Palgrave Macmillan.
- Moreira, N., & Holanda, A. (2010). Logoterapia e o sentido do sofrimento nas dimensões espiritual e religiosa. *Psico-USF*, 15(3), 345-356.
- Morgan, B., Bruin, G. P., & Bruin, F. (2015). Gender differences in Holland's circular / circumplex interest structure as measured by the south african career interest inventory. *South African Journal of Psychology*, 45(3), 349-360.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2008). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 89-93.
- Myers, J. E. Sweeney, T. J., & Witmer, J. J. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: a holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78, 51-266.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcomes. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Org.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks, USA: Sage.
- Noronha, P., Mansão, M., & Nunes, F. (2012). Interesses profissionais e personalidade: análise correlacional a partir do ATPH e BFP. *Actualidades em Psicologia*, 26, 73-86.

- Nota, L., & Rossier, J. (2015). Introduction. In L. Nota & J. Roussier (Eds.), *Handbook of life design. From practice to theory and from theory to practice*, (pp. 3-8). Boston, Hogrefe Publishing.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluacion Psicologica*, 2(2), 183-203.
- Ojeda, L. Navarro, R. L., & Flores, L. Y. (2011). Social cognitive predictors of mexican american college students academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71.
- Oliveira, M. R., & Junges, J. R. (2012). Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: visão dos psicólogos. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 469-476.
- Olle, C. D., & Fouad, N. A. (2015). Parental support, critical consciousness, and agency in career decision making for urban students. *Journal of Career Assessment*, 23(4), 533-544.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retirado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Paluda, S. S., & Kholler, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Paradnikė, K., & Bandzevičienė, R. (2016). Career construction in academic setting: links between career adaptability and study engagement. *International Journal of Psychology: Biopsychosocial Approach*, 18, 71-88. Retirado de

- [https://www.researchgate.net/publication/310989747\\_Career\\_Construction\\_in\\_Academic\\_Setting\\_Links\\_between\\_Career\\_Adaptability\\_and\\_Study\\_Engagement](https://www.researchgate.net/publication/310989747_Career_Construction_in_Academic_Setting_Links_between_Career_Adaptability_and_Study_Engagement)
- Park, C. L. (2007). Religiousness/spirituality and health: a meaning systems perspective. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(4), 319-328.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. doi:10.1016/S0191-8869(03)00076-X.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pint, C., Bernardin, O., Mel, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiro, A., & Lopes, P., (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise psicológica*, 1(24), 51-59.
- Phan, H. P. (2012). Relations between informational sources, self-efficacy and academic achievement: a developmental approach. *Educational Psychology*, 32(1), 81-105. doi: 10.1080/01443410.2011.625612
- Pinto, A. B. & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar subjetivo em Alunos das Escolas Profissionais. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques & M. Leal (Cord. e Org.), *Carreira e aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego* (pp.150-162). Braga: APDC Edições.
- Pitcher, J., & Purcell, K. (1998). Diverse expectations and access to opportunities: Is there a graduate labour market? *Higher Education Quarterly*, 52(2), 179-203.

- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Dissertação de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Brasil). Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253539>
- Porta-Nova, R., & Fleming, M. (2009). Vivências acadêmicas, competências pessoais e saúde mental em estudantes de ciências da saúde. *Psicologia*, 23(1), 165-183.
- Prediger, D. J. (1981). Mapping occupations and interest: a graphic aid for vocational guidance and research. *The Vocational Guidance Quarterly*, 30, 21-36.
- Prediger, D. J. (1999). Basic structure of work-relevant abilities. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 173-184.
- Priesack, A., & Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: a small survey study. *Nurse Educ Today*, 35(5), 16-20.
- Rammstedt, B., & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10 – item short version of the big five inventory in english and german. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212. doi: 10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Ramos, L. A. (2016). *Os mecanismos socio-cognitivos e o bem-estar psicológico: teste de um modelo integrativo em estudantes universitários* (Dissertação de doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã). Recuperado de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/4201/1/Ludovina%20Ramos.pdf>
- Ramos, L. A., Paixão, M., P., & Simões, M. F. (2011). Os Mecanismos sociocognitivos e o bem-estar psicológico: proposta de um modelo Integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 133-147.
- Robertson, P. J. (2015). Positive psychology: a movement to reintegrate career counselling within counselling psychology? *Counselling Psychology Review*, 30(3), 26-36.

- Roche, M. K., Daskalova, P., Brown, S. D. (2017). Anticipated multiple role management in emerging adults: a test of the social cognitive career self-management model. *Journal of Career Assessment*, 27, 121–134. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072716658654>
- Roche, M. K., Plamena, D., & Brown, S. D. (2017). Anticipated multiple role management in emerging adults: a test of the social cognitive career self-management model Meghan K. Roche1, Plamena Daskalova1. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 121-134. doi: <https://doi.org/10.1177/1069072716658654>
- Roe, A. & Lunneborg, P.W. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 68-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Eds.) *Psychology: a study of a science, vol III. Formulations of the person and the social context* (pp. 184-256). New York: McGrawHill.
- Rogers, C. (2001). *Poder Pessoal*. Lisboa: Padrões Culturais Editora. (Edição original de 1961).
- Rogers, C. (1989). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Rogers, C. (2009). Tornar-se Pessoa. Retirado de: <https://psicogadrumond.files.wordpress.com/2013/08/tornar-se-pessoa-carl-rogers.pdf>
- Rogers, M., Creed, P., & Searle, J. (2012). Person and environmental factors associated with well-being in medical students. *Personality and Individual Differences*, 52, 472-477.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151-173.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L. Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., Davidson, R. J., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85-95.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Ryser, V. A. (2015). Psychometric properties of extrashort Big Five personality measures in multi-topic surveys: documenting personality traits in the SHP and MOSAiCH (FORS Working Paper Series, 5). Retirado de: [http://forscenter.ch/wp-content/uploads/2014/06/FORS\\_WPS\\_2015-05\\_Ryser.pdf](http://forscenter.ch/wp-content/uploads/2014/06/FORS_WPS_2015-05_Ryser.pdf)
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *Procedia – Social and Behavior Sciences*, 92, 838-845.
- Santos, L. (2000). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal). Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>.
- Saricaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). An investigation into psychological well-being levels of higher education students with respect to personality traits and self-compassion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(4), 2097-2104. doi: 10.12738/estp.2013.4.1740

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associate (Eds.), *Career choice and development* (pp.149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2004). 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). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2012a). Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*, 13-19.
- Savickas, M. L. (2012b). Constructing careers: actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist, 20*(10), 1-15.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas M. L., & Hartung P. J. (2012). *My career story: an autobiographical workbook for life-career success*. Retirado de <http://www.vocopher.com>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): Validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF, 15*(3), 395-403.
- Sbicigo, J. B., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico-USF, 43*(2), 139-146.

- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 1-18.
- Scholz, U., Dona, G., Sud, S., & Scharzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychology Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Differential pursuit of pleasure, engagement, and meaning: relationships to subjective and objective well-being. *Journal of Psychology*, 5, 253-263.
- Schwarzer, R. (2017). *The General Self-Efficacy Scale (GSE)*. <https://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Whrigh, & M. Jonhston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Casual and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4(1), 7-21.
- Seligman, L. (1994). *Development career counseling and assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillments*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Felicidade autêntica*. Rio de Janeiro: Ponto de Leitura.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being* (pp. 3-29). New York: Free Press.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14. doi: org/10.1037/0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410-421.
- Sheldon, K. M., & King, L. K. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, *56*(3), 216-217.
- Sheu, H-B., Liu, Y., & Li, Y. (2016). Well-being of college students in China. *Journal of Career Assessment*, *25*(1), 144-158.
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(3), 2349-3429.
- Silva, A. R. V. (2016). *Estilos parentais e formação do autoconceito vocacional. Um estudo com crianças do primeiro ciclo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Silva, A. J., & Caetano, A. (2013). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in Portugal. *Social Indicators Research*, *110*, 469-478. doi: 10.1007/s11205-011-9938-y
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2014). Ensino superior e desenvolvimento de competências transversais em futuros economistas e gestores. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, *15*(2), 225-236.
- Silva, R. S., Schlottfeldt, C. G., Rozenberg, M. P., Santos, M. T., & Lelé, A. J. (2007). Replicabilidade do modelo dos cinco grandes fatores em medidas de personalidade. *Mosaico*, *1*, 37-49.
- Silva, R. R., & Siqueira, D. (2009). Espiritualidade, religião e trabalho no contexto organizacional. *Psicologia em Estudo*, *14*(3), 557-564.

- Silva, A. D., Taveira, M. C., Bernardo, E., & Moreno, M. L. (2014). Perfíles de carrera en educación superior: un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 25-39.
- Silva Filho, A. L. A., & Ferreira, M. C. (2015). O impacto da espiritualidade no trabalho sobre o bem-estar laboral. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 35(4), 1171-1187.
- Singh, K., Junnarkan, M., & Jaswal, S. (2016). Validation flourishing scale and the scale of positive and negative experiences in India. *Mental Health Religion and Culture*, 19(8), 943-954. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13674676.2016.1229289>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjectivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Soares, A. M., Almeida, L. S., & Ferreira, J. (2006). Questionário de vivências académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. Goncalves, L. Almeida, & M. Simões (Coords.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp.101-120). Coimbra: Quarteto.
- Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. doi: 0.14195/1647-8606\_582\_6
- Steinberg, L., Darling, N., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: an ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher Jr. (Org.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 423-466). Washington, DC: APA.
- Strage, A., Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college student's academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146-156.

- Sung, Y. T., Cheng, Y. W., & Wu, J. S. (2016). Constructing a situation-based career interest assessment for junior high school students and examining their interest structure. *Journal of Career Assessment, 24*, 347-365. doi: 10.1177/1069072715580419
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems. *British Journal of Guidance and Counseling, 9*, 194-201.
- 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., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 967-973). Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de ajustamento e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (Org.). *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida*. Fundamentos, princípios e orientações. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica, 3*(1),1-12.

- Teixeira, M. O. (2000). Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal).
- Teixeira, M. O. (2004). Motivos de vida e projectos de carreira. *Psychologica, extra-série*, 235-247.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica, 44*, 11-23
- Teixeira, M. O. (2008a). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática de orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9*(2), 9-16.
- Teixeira, M. O. (2008b). Inventário de Interesses Vocacionais de Jackson (JVIS). In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.). *Avaliação Psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 57-74). Coimbra: Quarteto.
- Teixeira, M. O. (2009). O desenvolvimento dos projectos profissionais em contexto escolar: as questões da idade e do género. *Psicologia e Educação, 7*(1), 127-134.
- Teixeira, M. O. (2011). Enfoque decisional e cognitivo. In M. Afonso Ribeiro & L. Leal Melo-Silva (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira: perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (Vol. 1, pp. 167-194). São Paulo: Vetor Editora.
- Teixeira, M. O., & Baptista, J. (2011). Validade das medidas SDS e escolhas da carreira (validity of the SDS measures and carrer choices). [CD-ROM]. In atas do *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 225-232). Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

- Teixeira, M. O., & Bardagi, M. (2016). Relationship between parenting styles and career development variables in Portuguese students. In Tamara Ramiro-Sánchez & M. Teresa Ramiro (Coord.). *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo, 2015* (pp. 1080-1086). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, J. (2010). Análise transcultural dos interesses. Resultados do SDS em amostras de Portugal e do Brasil. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3796-3805).
- Teixeira, M. O., & Costa, C. (no prelo). Fontes de autoeficácia e de desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 18*(1), 19-29. Recuperado de [http://congresoeducacion.es/edu\\_web4/capitulos\\_2015.pdf](http://congresoeducacion.es/edu_web4/capitulos_2015.pdf).
- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (no prelo). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso académico: um estudo exploratório com estudantes de 9º ano. *Revista Portuguesa de Psicologia*.
- Teixeira, M. O., & Gago, T. (2009, abril). *Os valores e as crenças no desempenho de papéis na vida adulta*. Comunicação apresentada na V Conferência de Desenvolvimento Vocacional: Processos de Ajustamento e Integração, Universidade do Minho, Braga.
- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e Perceções de Competência na Infância: Um Estudo Exploratório no Contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 47*(2), 37-52. Retirado de <https://doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03>

- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2016, setembro). *Autoeficácia para o desenvolvimento da carreira: efeitos dos contextos familiares, sociais e académicos*. Comunicação apresentada no Simpósio Contextos de Desenvolvimento da Carreira e de Vida. Comunicação no 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Porto.
- Teixeira, M. O., & Moreira, I. (2011). A relação entre as necessidades e as crenças de capacidade no desempenho dos papéis num grupo de enfermeiras. In M. C. Taveira (Ed.), *Estudos de psicologia vocacional – readings* (pp. 47-59). Coimbra: Almedina.
- Tinto, V. (1986). Theories of student departure revisited. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (pp. 165-172). New York: Agathon Press.
- Tolfo, S. R., & Piccinini, V. (2007). Sentido e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 38-46.
- Tong, K. K., & Wang, Y. Y. (2017). Validation of the flourishing scale and scale of positive and negative experience in a Chinese community sample. *PLoS ONE* 12(8), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181616>
- Tracey, T., & Caulum, D. (2015). Minimizing gender differences in children's interest assessment: development of the inventory of children's activities-3 (ICA-3). *Journal of Vocational Behavior*, 87, 154-160. doi: 10.1016/j.jvb.2015.01.004
- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 715–728). New York: Oxford University Press.
- Tyler, L. E. (1965). *The psychology of human differences* (3ª ed.). New York: Prentice-Hall.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: a validation study. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 89-101.
- Valentini, F., Teodoro, M., L., M., & Balbinotti, M. A. A. (2009). Relações entre interesses vocacionais e fatores de personalidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(2), 57-68.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: a study among dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(3), 365-375.
- Vázquez, C. (2009). La ciencia del bienestar psicológico. In C. Vázquez & G. Hervás (Coords.). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva* (pp.13-46). Madrid: Alianza Editorial.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Monetro, V., Pomalaya, R. Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista II Psi, 11*(2), 139-152.
- Verducci, S., & Gardner, H. (2006). Good work: its nature, its nurture. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne. *The science of well-being* (pp. 343-360). Oxford: Oxford University Press.
- Webber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 71-79.
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support, and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence, 17*(2), 129-151.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin, 67*, 294-306.

- Yaman, S., Inandi, Y., & Esen, G. (2013). A regression study: English language teacher's general and professional sense of self-efficacy. *Education & Science, 38*, 335-346.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

## Apêndices

## Apêndice A - Apresentação do Projeto aos Estabelecimentos de Ensino Superior



### Apresentação do Projecto de Investigação

Exmo. Senhor Director,

No âmbito dos trabalhos do Doutoramento Inter-Universitário em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação, de Cátia João Costa sobre “*Satisfação e Bem-Estar em Alunos do Ensino Superior*” sob a orientação da Professora Doutora Maria Odília Teixeira, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, solicita-se a sua autorização para recolha dos dados no Instituto Politécnico de Leiria, na Escola Superior de Saúde, nos cursos de enfermagem, fisioterapia, nutrição e dietética e na Escola Superior de Tecnologia e Gestão nos cursos de engenharia civil e engenharia mecânica.

A investigação tem como tema o **bem-estar e satisfação no ensino superior**, considerando como dimensões significativas os traços de personalidade, as crenças de auto-eficácia, os estilos de parentalidade e a adaptação ao ensino superior. Nos dados, esperam-se indicadores que permitam às instituições do ensino superior, nomeadamente aos serviços especializados de apoio ao aluno e também às famílias, **estabelecer acções preventivas para potenciar o bem-estar, a satisfação, o rendimento académico, e prevenir situações adversas, causadoras de sofrimento psicológico.**

Neste sentido, solicita-se autorização para recolha dos dados nos alunos do 2º ano dos cursos de enfermagem, fisioterapia, nutrição, dietética, engenharia civil e engenharia mecânica.

A aplicação dos questionários tem duração de cerca de 60 minutos. As respostas são voluntárias e anónimas e com garantia de confidencialidade dos dados, assistindo a possibilidade de os estudantes abandonarem a investigação em qualquer altura.

No final da investigação e depois de defendida a tese, as conclusões dos dados serão enviadas para a Direcção do Instituto Superior de Leiria. Na necessidade de clarificar ou esclarecer questões adicionais, pode comunicar através dos contactos abaixo indicados.

Agradecemos desde já a disponibilidade

Cátia João Costa

Doutoranda em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação

Telemóvel: 9122310964, Telefone: 244499300, mail: [catiacosta@gmail.com](mailto:catiacosta@gmail.com)

Leiria, \_\_de\_\_\_\_\_de 201\_\_

## Apêndice B - Documento Informativo para Estudantes



Faculdade de Psicologia  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

### INVESTIGAÇÃO SOBRE O SATISFAÇÃO E BEM-ESTAR EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Este trabalho insere-se no âmbito dos trabalhos do Doutoramento Inter-Universitário em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação, de Cátia João Costa, com orientação da Professora Doutora Maria Odília Teixeira, da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa,

A sua participação é importante para conhecer algumas das características e necessidades dos estudantes, que são promotoras de bem-estar e adaptação ao ensino superior. No final do estudo serão divulgadas as principais conclusões em linguagem não técnica, à Direcção das Escolas e aos próprios estudantes.

A tarefa consiste em responder a uns questionários e tem a duração de cerca de 60 minutos. O estudo é anónimo e toda a informação é confidencial, apenas do conhecimento do investigador. Em qualquer momento, pode interromper e abandonar o estudo.

Na necessidade de clarificar ou esclarecer questões adicionais, pode comunicar através dos contactos abaixo indicados.

Cátia João Costa

Obrigada pela sua colaboração

Doutoranda em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação

Telemóvel: 9122310964, Telefone: 244499300, [catiacosta@gmail.com](mailto:catiacosta@gmail.com)

## Apêndice C - Consentimento Informado



### Consentimento Informado

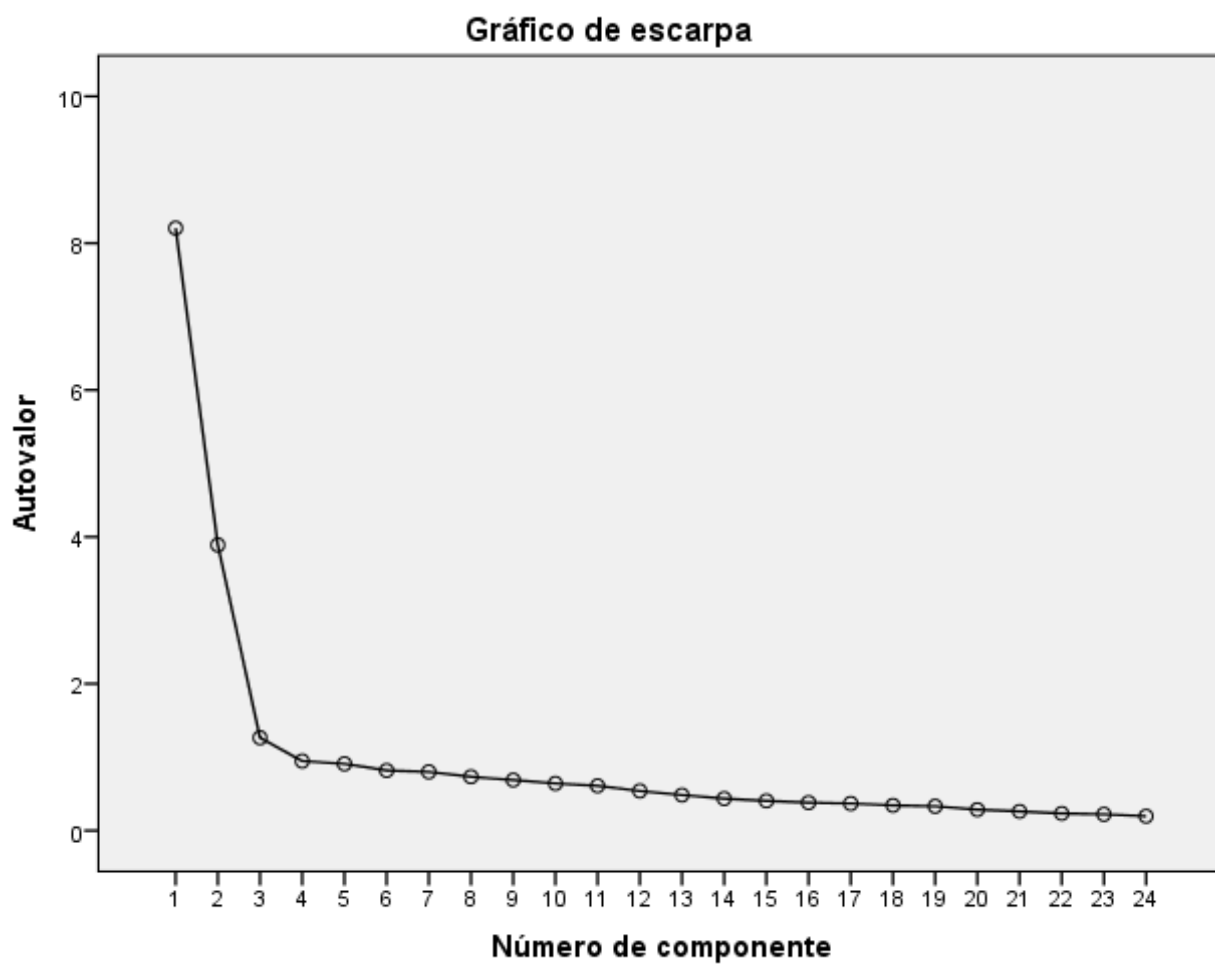
Declaro que aceito participar na investigação sobre “Satisfação e Bem-Estar em Alunos do Ensino Superior” realizado por Cátia João Costa, sobre orientação da Professora Doutora Maria Odília Teixeira, no âmbito do Doutoramento Inter-Universitário em Psicologia, especialidade Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra da Universidade de Coimbra.

Declaro da mesma forma que tomei conhecimento de todos os procedimentos relativos ao (s) estudo (s), pela leitura do documento de apresentação do projecto de investigação, tendo-me sido garantida a confidencialidade dos dados, assim como a possibilidade de abandonar o estudo em qualquer momento.

Leiria, \_\_de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

---

(o/a participante)

**Apêndice D - Teste Escarpa - Escala de exigência e responsividade parental***Figura 5. Gráfico Escarpa*

### Apêndice E - ANOVA- Média do 1º ano

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Satisfação carreira	Entre Grupos	44.415	3	14.805	1.243	.294
	Nos grupos	3857.509	324	11.906		
	Total	3901.924	327			
extroversao	Entre Grupos	11.944	3	3.981	1.155	.327
	Nos grupos	1117.276	324	3.448		
	Total	1129.220	327			
amabilidade	Entre Grupos	18.831	3	6.277	3.081	.028
	Nos grupos	664.066	326	2.037		
	Total	682.897	329			
conscienciosidade	Entre Grupos	70.141	3	23.380	9.339	.000
	Nos grupos	816.177	326	2.504		
	Total	886.318	329			
Neuroticismo	Entre Grupos	39.048	3	13.016	3.862	.010
	Nos grupos	1098.649	326	3.370		
	Total	1137.697	329			
Abertura	Entre Grupos	11.095	3	3.698	1.302	.274
	Nos grupos	923.543	325	2.842		
	Total	934.638	328			
Percepção congruência	Entre Grupos	52.401	3	17.467	4.104	.007
	Nos grupos	1379.111	324	4.257		
	Total	1431.512	327			
empregabilidade	Entre Grupos	124.680	3	41.560	9.144	.000
	Nos grupos	1481.671	326	4.545		
	Total	1606.352	329			
academico	Entre Grupos	153.264	3	51.088	8.698	.000
	Nos grupos	1903.050	324	5.874		
	Total	2056.314	327			
socialrelacional	Entre Grupos	5.069	3	1.690	.543	.653
	Nos grupos	1010.493	325	3.109		
	Total	1015.562	328			
autoeficaciageral	Entre Grupos	27.746	3	9.249	.423	.736
	Nos grupos	7123.409	326	21.851		
	Total	7151.155	329			
exigenciamaterna	Entre Grupos	219.951	3	73.317	1.110	.345

	Nos grupos	20673.368	313	66.049		
	Total	20893.319	316			
responsividadematerna	Entre Grupos	162.548	3	54.183	.588	.624
	Nos grupos	29414.517	319	92.209		
	Total	29577.065	322			
exigênciapaterna	Entre Grupos	613.850	3	204.617	2.204	.088
	Nos grupos	28867.693	311	92.822		
	Total	29481.543	314			
responsividadepaterna	Entre Grupos	458.322	3	152.774	1.082	.357
	Nos grupos	44637.150	316	141.257		
	Total	45095.472	319			
bemestar l	Entre Grupos	5.910	3	1.970	.043	.988
	Nos grupos	14944.416	327	45.702		
	Total	14950.326	330			

### Apêndice F - Médias pelos Resultados do 1º Ano

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
Satisfação carreira	1.00	61	17.5410	4.12138	.52769	7.00	25.00
	2.00	167	18.3054	3.37016	.26079	5.00	25.00
	3.00	94	18.6809	3.37037	.34763	5.00	25.00
	4.00	13	19.2308	3.39494	.94159	15.00	25.00
	Total	335	18.3075	3.52889	.19280	5.00	25.00
Extroversão	1.00	61	6.1148	1.69409	.21691	3.00	9.00
	2.00	168	6.2143	1.82839	.14106	2.00	10.00
	3.00	93	6.0215	2.02151	.20962	2.00	10.00
	4.00	13	5.3077	2.21302	.61378	2.00	9.00
	Total	335	6.1075	1.87653	.10253	2.00	10.00
Amabilidade	1.00	61	7.2295	1.28314	.16429	4.00	10.00
	2.00	168	7.3155	1.34983	.10414	4.00	10.00
	3.00	95	7.7158	1.55511	.15955	3.00	10.00
	4.00	13	6.7692	1.83275	.50831	3.00	9.00
	Total	337	7.3917	1.43126	.07797	3.00	10.00
Conscienciosidade	1.00	61	6.1639	1.81824	.23280	3.00	10.00
	2.00	168	7.1190	1.44690	.11163	3.00	10.00
	3.00	95	7.3368	1.64776	.16906	4.00	10.00
	4.00	13	8.1538	1.21423	.33677	6.00	10.00
	Total	337	7.0475	1.63048	.08882	3.00	10.00
Neuroticismo	1.00	61	5.8197	1.76549	.22605	2.00	10.00
	2.00	168	5.8333	1.79042	.13813	2.00	10.00
	3.00	95	6.2105	1.91242	.19621	2.00	10.00
	4.00	13	7.3846	1.93815	.53755	3.00	10.00
	Total	337	5.9970	1.84762	.10065	2.00	10.00
Abertura	1.00	61	7.1475	1.69151	.21658	3.00	10.00
	2.00	168	7.1012	1.60702	.12398	3.00	10.00
	3.00	94	7.2979	1.74645	.18013	3.00	10.00
	4.00	13	6.6154	1.98068	.54934	3.00	9.00
	Total	336	7.1458	1.67497	.09138	3.00	10.00
Percepção congruência	1.00	61	15.4426	2.43943	.31234	8.00	20.00
	2.00	168	16.4583	1.82417	.14074	11.00	20.00
	3.00	93	16.7204	2.03964	.21150	10.00	20.00
	4.00	13	16.3846	2.50128	.69373	12.00	20.00
	Total	335	16.3433	2.07315	.11327	8.00	20.00
Empregabilidade	1.00	61	11.4590	2.36343	.30261	6.00	15.00
	2.00	169	10.7456	1.99413	.15339	4.00	15.00
	3.00	94	10.1596	2.10122	.21672	6.00	15.00
	4.00	13	8.8462	2.96778	.82311	6.00	15.00
	Total	337	10.6380	2.19973	.11983	4.00	15.00
Acadêmico	1.00	60	14.6833	2.73392	.35295	8.00	20.00
	2.00	168	16.0893	2.16624	.16713	11.00	21.00
	3.00	94	16.6596	2.72603	.28117	11.00	23.00
	4.00	13	17.3077	1.84321	.51122	14.00	20.00
	Total	335	16.0448	2.52196	.13779	8.00	23.00
socialrelacional	1.00	61	11.5082	1.73803	.22253	8.00	15.00

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Mínimo	Máximo
	2.00	167	11.9102	1.70339	.13181	8.00	15.00
	3.00	95	11.7684	1.88754	.19366	6.00	15.00
	4.00	13	11.6923	1.43670	.39847	10.00	15.00
	Total	336	11.7887	1.75346	.09566	6.00	15.00
autoeficaciageral	1.00	61	29.2623	4.76760	.61043	16.00	40.00
	2.00	168	28.7917	4.34563	.33527	11.00	40.00
	3.00	95	28.7684	4.92163	.50495	16.00	40.00
	4.00	13	29.3077	6.15609	1.70739	16.00	38.00
	Total	337	28.8902	4.64929	.25326	11.00	40.00
exigenciamaterna	1.00	58	37.8103	8.30442	1.09042	17.00	59.00
	2.00	163	39.9632	7.88880	.61790	16.00	57.00
	3.00	90	38.9556	7.85245	.82772	22.00	59.00
	4.00	13	36.3846	11.57251	3.20964	17.00	53.00
	Total	324	39.1543	8.14388	.45244	16.00	59.00
Responsividadematerna	1.00	60	50.1833	8.28209	1.06921	28.00	60.00
	2.00	164	50.3902	9.59583	.74931	14.00	60.00
	3.00	93	51.0860	8.93899	.92693	24.00	60.00
	4.00	13	47.6154	11.79363	3.27096	16.00	62.00
	Total	330	50.4394	9.26202	.50986	14.00	62.00
Exigênciapaterna	1.00	58	36.9310	8.91453	1.17054	12.00	55.00
	2.00	161	35.9503	9.65518	.76093	12.00	52.00
	3.00	90	33.9333	10.07478	1.06197	12.00	55.00
	4.00	13	31.1538	12.57541	3.48779	13.00	53.00
	Total	322	35.3696	9.82543	.54755	12.00	55.00
Responsividadepaterna	1.00	60	47.6833	11.24683	1.45196	12.00	60.00
	2.00	162	46.8086	11.86756	.93240	12.00	60.00
	3.00	92	46.2391	12.06700	1.25807	12.00	60.00
	4.00	13	41.5385	13.87213	3.84744	12.00	60.00
	Total	327	46.5994	11.89428	.65776	12.00	60.00
Bemestar I	1.00	61	43.5738	7.67997	.98332	25.00	56.00
	2.00	169	42.7041	7.41347	.57027	12.00	56.00
	3.00	95	42.3158	7.43377	.76269	12.00	56.00
	4.00	13	43.6923	7.00458	1.94272	29.00	55.00
	Total	338	42.7899	7.43440	.40438	12.00	56.00

## **Apêndice G - Comparações Múltipla**

Variável dependente	(I) Média do 1º ano	(J) Média do 1º ano	Diferença média (I- J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Satisfação carreira	1.00	2.00	-.39363	.52340	.973	-1.7788	.9916
		3.00	-.98757	.57800	.425	-2.5172	.5421
		4.00	-1.18281	1.02578	.820	-3.8975	1.5319
	2.00	1.00	.39363	.52340	.973	-.9916	1.7788
		3.00	-.59394	.45216	.715	-1.7906	.6027
		4.00	-.78918	.96051	.958	-3.3312	1.7528
	3.00	1.00	.98757	.57800	.425	-.5421	2.5172
		2.00	.59394	.45216	.715	-.6027	1.7906
		4.00	-.19524	.99132	1.000	-2.8188	2.4283
	4.00	1.00	1.18281	1.02578	.820	-1.5319	3.8975
		2.00	.78918	.96051	.958	-1.7528	3.3312
		3.00	.19524	.99132	1.000	-2.4283	2.8188
extroversao	1.00	2.00	-.08281	.28146	1.000	-.8277	.6621
		3.00	.09027	.31176	1.000	-.7348	.9153
		4.00	.85351	.55205	.543	-.6075	2.3145
	2.00	1.00	.08281	.28146	1.000	-.6621	.8277
		3.00	.17307	.24397	.980	-.4726	.8187
		4.00	.93632	.51680	.356	-.4314	2.3040
	3.00	1.00	-.09027	.31176	1.000	-.9153	.7348
		2.00	-.17307	.24397	.980	-.8187	.4726
		4.00	.76324	.53391	.631	-.6498	2.1762
	4.00	1.00	-.85351	.55205	.543	-2.3145	.6075
		2.00	-.93632	.51680	.356	-2.3040	.4314
		3.00	-.76324	.53391	.631	-2.1762	.6498
amabilidade	1.00	2.00	-.08689	.21633	.999	-.6594	.4856
		3.00	-.47197	.23856	.258	-1.1033	.1594
		4.00	.57748	.42430	.681	-.5454	1.7003
	2.00	1.00	.08689	.21633	.999	-.4856	.6594
		3.00	-.38508	.18616	.213	-.8777	.1076
		4.00	.66437	.39721	.450	-.3868	1.7155
	3.00	1.00	.47197	.23856	.258	-.1594	1.1033
		2.00	.38508	.18616	.213	-.1076	.8777
		4.00	1.04945	.40974	.063	-.0349	2.1338
	4.00	1.00	-.57748	.42430	.681	-1.7003	.5454
		2.00	-.66437	.39721	.450	-1.7155	.3868
		3.00	-1.04945	.40974	.063	-2.1338	.0349
conscienciosidade	1.00	2.00	-.93894*	.23983	.001	-1.5736	-.3043
		3.00	-1.16018*	.26447	.000	-1.8601	-.4603
		4.00	-1.97337*	.47039	.000	-3.2182	-.7285

	2.00	1.00	.93894*	.23983	.001	.3043	1.5736
		3.00	-.22124	.20638	.864	-.7674	.3249
		4.00	-1.03442	.44035	.111	-2.1998	.1309
	3.00	1.00	1.16018*	.26447	.000	.4603	1.8601
		2.00	.22124	.20638	.864	-.3249	.7674
		4.00	-.81319	.45425	.370	-2.0153	.3889
	4.00	1.00	1.97337*	.47039	.000	.7285	3.2182
		2.00	1.03442	.44035	.111	-.1309	2.1998
		3.00	.81319	.45425	.370	-.3889	2.0153
Neuroticismo	1.00	2.00	-.05391	.27825	1.000	-.7903	.6824
		3.00	-.43919	.30685	.630	-1.2512	.3729
		4.00	-1.61501*	.54575	.020	-3.0593	-.1707
	2.00	1.00	.05391	.27825	1.000	-.6824	.7903
		3.00	-.38528	.23945	.496	-1.0190	.2484
		4.00	-1.56110*	.51090	.014	-2.9132	-.2090
	3.00	1.00	.43919	.30685	.630	-.3729	1.2512
		2.00	.38528	.23945	.496	-.2484	1.0190
		4.00	-1.17582	.52702	.148	-2.5705	.2189
	4.00	1.00	1.61501*	.54575	.020	.1707	3.0593
		2.00	1.56110*	.51090	.014	.2090	2.9132
		3.00	1.17582	.52702	.148	-.2189	2.5705
Abertura	1.00	2.00	.01623	.25550	1.000	-.6599	.6924
		3.00	-.18136	.28238	.988	-.9287	.5659
		4.00	.76150	.50114	.563	-.5647	2.0877
	2.00	1.00	-.01623	.25550	1.000	-.6924	.6599
		3.00	-.19759	.22066	.937	-.7816	.3864
		4.00	.74527	.46914	.512	-.4963	1.9868
	3.00	1.00	.18136	.28238	.988	-.5659	.9287
		2.00	.19759	.22066	.937	-.3864	.7816
		4.00	.94286	.48430	.275	-.3388	2.2245
	4.00	1.00	-.76150	.50114	.563	-2.0877	.5647
		2.00	-.74527	.46914	.512	-1.9868	.4963
		3.00	-.94286	.48430	.275	-2.2245	.3388
Percepçãocongruência	1.00	2.00	-.80815	.31271	.059	-1.6357	.0194
		3.00	-1.18225*	.34637	.004	-2.0989	-.2656
		4.00	-.36925	.61334	.991	-1.9924	1.2540
	2.00	1.00	.80815	.31271	.059	-.0194	1.6357
		3.00	-.37410	.27105	.667	-1.0914	.3432
		4.00	.43890	.57418	.970	-1.0807	1.9585

	3.00	1.00	1.18225*	.34637	.004	.2656	2.0989
		2.00	.37410	.27105	.667	-.3432	1.0914
		4.00	.81300	.59318	.674	-.7569	2.3829
	4.00	1.00	.36925	.61334	.991	-1.2540	1.9924
		2.00	-.43890	.57418	.970	-1.9585	1.0807
		3.00	-.81300	.59318	.674	-2.3829	.7569
empregabilidade	1.00	2.00	.81884	.32288	.068	-.0356	1.6733
		3.00	1.38098*	.35712	.001	.4359	2.3261
		4.00	2.88257*	.63378	.000	1.2053	4.5598
	2.00	1.00	-.81884	.32288	.068	-1.6733	.0356
		3.00	.56214	.27878	.238	-.1756	1.2999
		4.00	2.06373*	.59318	.003	.4939	3.6335
	3.00	1.00	-1.38098*	.35712	.001	-2.3261	-.4359
		2.00	-.56214	.27878	.238	-1.2999	.1756
		4.00	1.50159	.61249	.085	-.1193	3.1225
	4.00	1.00	-2.88257*	.63378	.000	-4.5598	-1.2053
		2.00	-2.06373*	.59318	.003	-3.6335	-.4939
		3.00	-1.50159	.61249	.085	-3.1225	.1193
academico	1.00	2.00	-1.31284*	.36967	.003	-2.2912	-.3345
		3.00	-1.96973*	.40808	.000	-3.0497	-.8897
		4.00	-2.33005*	.72167	.008	-4.2400	-.4201
	2.00	1.00	1.31284*	.36967	.003	.3345	2.2912
		3.00	-.65689	.31725	.212	-1.4965	.1827
		4.00	-1.01721	.67448	.572	-2.8022	.7678
	3.00	1.00	1.96973*	.40808	.000	.8897	3.0497
		2.00	.65689	.31725	.212	-.1827	1.4965
		4.00	-.36032	.69628	.996	-2.2030	1.4824
	4.00	1.00	2.33005*	.72167	.008	.4201	4.2400
		2.00	1.01721	.67448	.572	-.7678	2.8022
		3.00	.36032	.69628	.996	-1.4824	2.2030
socialrelacional	1.00	2.00	-.30488	.26747	.828	-1.0127	.4030
		3.00	-.26579	.29473	.935	-1.0458	.5142
		4.00	.02542	.52420	1.000	-1.3618	1.4127
	2.00	1.00	.30488	.26747	.828	-.4030	1.0127
		3.00	.03909	.23024	1.000	-.5702	.6484
		4.00	.33030	.49085	.984	-.9687	1.6293
	3.00	1.00	.26579	.29473	.935	-.5142	1.0458
		2.00	-.03909	.23024	1.000	-.6484	.5702
		4.00	.29121	.50621	.993	-1.0485	1.6309

	4.00	1.00	-.02542	.52420	1.000	-1.4127	1.3618
		2.00	-.33030	.49085	.984	-1.6293	.9687
		3.00	-.29121	.50621	.993	-1.6309	1.0485
autoeficaciageral	1.00	2.00	.70911	.70851	.898	-1.1659	2.5841
		3.00	.73049	.78133	.924	-1.3372	2.7982
		4.00	.10412	1.38965	1.000	-3.5735	3.7817
	2.00	1.00	-.70911	.70851	.898	-2.5841	1.1659
		3.00	.02138	.60972	1.000	-1.5922	1.6349
		4.00	-.60499	1.30093	.998	-4.0478	2.8378
	3.00	1.00	-.73049	.78133	.924	-2.7982	1.3372
		2.00	-.02138	.60972	1.000	-1.6349	1.5922
		4.00	-.62637	1.34198	.998	-4.1778	2.9251
	4.00	1.00	-.10412	1.38965	1.000	-3.7817	3.5735
		2.00	.60499	1.30093	.998	-2.8378	4.0478
		3.00	.62637	1.34198	.998	-2.9251	4.1778
exigenciamaterna	1.00	2.00	-1.87578	1.26083	.587	-5.2133	1.4617
		3.00	-.91528	1.39551	.986	-4.6093	2.7787
		4.00	.85714	2.42842	1.000	-5.5710	7.2853
	2.00	1.00	1.87578	1.26083	.587	-1.4617	5.2133
		3.00	.96049	1.08547	.941	-1.9128	3.8338
		4.00	2.73292	2.26452	.787	-3.2614	8.7272
	3.00	1.00	.91528	1.39551	.986	-2.7787	4.6093
		2.00	-.96049	1.08547	.941	-3.8338	1.9128
		4.00	1.77243	2.34218	.972	-4.4275	7.9723
	4.00	1.00	-.85714	2.42842	1.000	-7.2853	5.5710
		2.00	-2.73292	2.26452	.787	-8.7272	3.2614
		3.00	-1.77243	2.34218	.972	-7.9723	4.4275
responsividadematerna	1.00	2.00	.74755	1.46935	.996	-3.1415	4.6366
		3.00	-.49458	1.62045	1.000	-4.7835	3.7944
		4.00	2.52709	2.85939	.941	-5.0410	10.0952
	2.00	1.00	-.74755	1.46935	.996	-4.6366	3.1415
		3.00	-1.24213	1.26698	.906	-4.5955	2.1113
		4.00	1.77954	2.67498	.985	-5.3005	8.8596
	3.00	1.00	.49458	1.62045	1.000	-3.7944	4.7835
		2.00	1.24213	1.26698	.906	-2.1113	4.5955
		4.00	3.02167	2.76086	.853	-4.2857	10.3290
	4.00	1.00	-2.52709	2.85939	.941	-10.0952	5.0410
		2.00	-1.77954	2.67498	.985	-8.8596	5.3005
		3.00	-3.02167	2.76086	.853	-10.3290	4.2857

exigênciapaterna	1.00	2.00	.96372	1.49711	.988	-2.9994	4.9268
		3.00	3.04527	1.65435	.337	-1.3341	7.4246
		4.00	5.62500	2.87884	.271	-1.9957	13.2457
	2.00	1.00	-.96372	1.49711	.988	-4.9268	2.9994
		3.00	2.08154	1.28962	.493	-1.3323	5.4954
		4.00	4.66128	2.68588	.406	-2.4487	11.7712
	3.00	1.00	-3.04527	1.65435	.337	-7.4246	1.3341
		2.00	-2.08154	1.28962	.493	-5.4954	1.3323
		4.00	2.57973	2.77660	.926	-4.7704	9.9298
	4.00	1.00	-5.62500	2.87884	.271	-13.2457	1.9957
		2.00	-4.66128	2.68588	.406	-11.7712	2.4487
		3.00	-2.57973	2.77660	.926	-9.9298	4.7704
responsividadepaterna	1.00	2.00	1.35841	1.82162	.974	-3.4633	6.1801
		3.00	1.80329	2.01014	.937	-3.5173	7.1239
		4.00	6.26108	3.53910	.384	-3.1066	15.6287
	2.00	1.00	-1.35841	1.82162	.974	-6.1801	3.4633
		3.00	.44489	1.57735	1.000	-3.7302	4.6200
		4.00	4.90268	3.31250	.593	-3.8652	13.6705
	3.00	1.00	-1.80329	2.01014	.937	-7.1239	3.5173
		2.00	-.44489	1.57735	1.000	-4.6200	3.7302
		4.00	4.45779	3.41979	.723	-4.5941	13.5096
	4.00	1.00	-6.26108	3.53910	.384	-15.6287	3.1066
		2.00	-4.90268	3.31250	.593	-13.6705	3.8652
		3.00	-4.45779	3.41979	.723	-13.5096	4.5941
bemestar l	1.00	2.00	.22521	1.02385	1.000	-2.4843	2.9347
		3.00	.19613	1.12996	1.000	-2.7942	3.1864
		4.00	.69613	2.00973	1.000	-4.6223	6.0146
	2.00	1.00	-.22521	1.02385	1.000	-2.9347	2.4843
		3.00	-.02908	.88084	1.000	-2.3601	2.3019
		4.00	.47092	1.88097	1.000	-4.5068	5.4487
	3.00	1.00	-.19613	1.12996	1.000	-3.1864	2.7942
		2.00	.02908	.88084	1.000	-2.3019	2.3601
		4.00	.50000	1.94078	1.000	-4.6360	5.6360
	4.00	1.00	-.69613	2.00973	1.000	-6.0146	4.6223
		2.00	-.47092	1.88097	1.000	-5.4487	4.5068
		3.00	-.50000	1.94078	1.000	-5.6360	4.6360

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

### Apêndice H - ANOVA Curso

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Satisfação carreira	Entre Grupos	7.147	4	1.787	.148	.964
	Nos grupos	5416.010	448	12.089		
	Total	5423.157	452			
extroversao	Entre Grupos	12.054	4	3.013	.849	.495
	Nos grupos	1597.726	450	3.551		
	Total	1609.780	454			
amabilidade	Entre Grupos	7.882	4	1.970	.928	.447
	Nos grupos	959.799	452	2.123		
	Total	967.681	456			
conscienciosidade	Entre Grupos	42.795	4	10.699	3.919	.004
	Nos grupos	1233.945	452	2.730		
	Total	1276.740	456			
Neuroticismo	Entre Grupos	92.936	4	23.234	6.495	.000
	Nos grupos	1616.828	452	3.577		
	Total	1709.764	456			
Abertura	Entre Grupos	41.383	4	10.346	3.890	.004
	Nos grupos	1194.194	449	2.660		
	Total	1235.577	453			
Percepção congruência	Entre Grupos	49.450	4	12.362	2.669	.032
	Nos grupos	2075.319	448	4.632		
	Total	2124.768	452			
empregabilidade	Entre Grupos	607.374	4	151.843	43.479	.000
	Nos grupos	1575.047	451	3.492		
	Total	2182.421	455			
academico	Entre Grupos	40.639	4	10.160	1.669	.156
	Nos grupos	2727.869	448	6.089		
	Total	2768.508	452			
socialrelacional	Entre Grupos	62.480	4	15.620	5.333	.000
	Nos grupos	1320.834	451	2.929		
	Total	1383.314	455			
autoeficaciageral	Entre Grupos	620.446	4	155.111	7.537	.000
	Nos grupos	9281.763	451	20.580		
	Total	9902.208	455			

exigenciamaterna	Entre Grupos	933.168	4	233.292	3.273	.012
	Nos grupos	30721.896	431	71.281		
	Total	31655.064	435			
responsividadematerna	Entre Grupos	463.582	4	115.896	1.275	.279
	Nos grupos	39904.695	439	90.899		
	Total	40368.277	443			
exigênciapaterna	Entre Grupos	834.510	4	208.628	2.062	.085
	Nos grupos	42706.010	422	101.199		
	Total	43540.520	426			
responsividadepaterna	Entre Grupos	702.953	4	175.738	1.169	.324
	Nos grupos	64360.876	428	150.376		
	Total	65063.829	432			
bemestar l	Entre Grupos	699.275	4	174.819	3.556	.007
	Nos grupos	22218.003	452	49.155		
	Total	22917.278	456			

### Apêndice I - Médias pelo Curso

		Descritivas							
		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Satisfação carreira	Psicologia	179	18.1397	3.51202	.26250	17.6217	18.6577	5.00	25.00
	Saúde	122	18.3443	2.87126	.25995	17.8296	18.8589	12.00	25.00
	Desporto	61	17.9672	3.80336	.48697	16.9931	18.9413	7.00	25.00
	Ciencias	23	18.3478	3.90348	.81393	16.6598	20.0358	10.00	25.00
	Tecnologia	68	18.1324	3.90141	.47312	17.1880	19.0767	6.00	25.00
	Total	453	18.1810	3.46383	.16275	17.8612	18.5008	5.00	25.00
extroversao	Psicologia	178	5.9157	1.97975	.14839	5.6229	6.2086	2.00	10.00
	Saúde	122	5.9180	1.76087	.15942	5.6024	6.2337	3.00	10.00
	Desporto	61	6.3607	1.79845	.23027	5.9001	6.8213	2.00	9.00
	Ciencias	23	6.2609	2.13664	.44552	5.3369	7.1848	3.00	10.00
	Tecnologia	71	6.0986	1.82956	.21713	5.6655	6.5316	2.00	10.00
	Total	455	6.0220	1.88302	.08828	5.8485	6.1955	2.00	10.00
amabilidade	Psicologia	179	7.3911	1.56619	.11706	7.1601	7.6221	3.00	10.00
	Saúde	123	7.4472	1.40959	.12710	7.1956	7.6988	4.00	10.00
	Desporto	61	7.3934	1.12958	.14463	7.1041	7.6827	5.00	9.00
	Ciencias	23	7.2609	1.81452	.37835	6.4762	8.0455	4.00	10.00
	Tecnologia	71	7.0563	1.37204	.16283	6.7316	7.3811	4.00	10.00
	Total	457	7.3479	1.45675	.06814	7.2140	7.4818	3.00	10.00
conscienciosidade	Psicologia	179	7.2514	1.62441	.12141	7.0118	7.4910	3.00	10.00
	Saúde	123	6.8618	1.70498	.15373	6.5575	7.1661	2.00	10.00
	Desporto	61	6.9016	1.58855	.20339	6.4948	7.3085	3.00	10.00
	Ciencias	23	7.0000	1.90693	.39762	6.1754	7.8246	3.00	10.00
	Tecnologia	71	6.3521	1.59552	.18935	5.9745	6.7298	3.00	9.00
	Total	457	6.9475	1.67328	.07827	6.7937	7.1013	2.00	10.00
Neuroticismo	Psicologia	179	6.1508	1.92402	.14381	5.8671	6.4346	2.00	10.00
	Saúde	123	6.3089	1.78853	.16127	5.9897	6.6282	2.00	10.00
	Desporto	61	5.4918	2.04632	.26200	4.9677	6.0159	2.00	10.00
	Ciencias	23	5.0000	2.21565	.46199	4.0419	5.9581	2.00	9.00
	Tecnologia	71	5.2254	1.72542	.20477	4.8170	5.6338	2.00	10.00
	Total	457	5.9037	1.93636	.09058	5.7257	6.0817	2.00	10.00
Abertura	Psicologia	178	7.3539	1.68191	.12606	7.1051	7.6027	3.00	10.00

	Saúde	122	6.9016	1.61813	.14650	6.6116	7.1917	3.00	10.00
	Desporto	61	6.7869	1.62393	.20792	6.3710	7.2028	3.00	10.00
	Ciencias	23	7.9565	1.63702	.34134	7.2486	8.6644	5.00	10.00
	Tecnologia	70	6.9143	1.52032	.18171	6.5518	7.2768	3.00	10.00
	Total	454	7.1189	1.65153	.07751	6.9666	7.2713	3.00	10.00
Perceçãocongruência	Psicologia	177	16.0621	2.16941	.16306	15.7403	16.3840	9.00	20.00
	Saúde	121	16.7851	1.97571	.17961	16.4295	17.1407	12.00	20.00
	Desporto	60	16.2333	2.11826	.27347	15.6861	16.7805	10.00	20.00
	Ciencias	23	16.6957	1.89340	.39480	15.8769	17.5144	12.00	20.00
	Tecnologia	72	15.9861	2.47519	.29170	15.4045	16.5678	9.00	20.00
	Total	453	16.2980	2.16814	.10187	16.0978	16.4982	9.00	20.00
empregabilidade	Psicologia	177	9.5876	1.72365	.12956	9.3319	9.8433	6.00	14.00
	Saúde	123	11.6504	1.80611	.16285	11.3280	11.9728	7.00	15.00
	Desporto	61	10.0164	2.10944	.27009	9.4761	10.5566	4.00	15.00
	Ciencias	23	11.6522	2.26853	.47302	10.6712	12.6332	6.00	15.00
	Tecnologia	72	12.4861	1.96442	.23151	12.0245	12.9477	8.00	15.00
	Total	456	10.7632	2.19010	.10256	10.5616	10.9647	4.00	15.00
academico	Psicologia	177	16.0282	2.47356	.18592	15.6613	16.3952	9.00	22.00
	Saúde	121	16.0000	2.25832	.20530	15.5935	16.4065	9.00	23.00
	Desporto	61	16.5738	2.55903	.32765	15.9184	17.2292	8.00	23.00
	Ciencias	22	16.6818	2.69720	.57505	15.4859	17.8777	12.00	22.00
	Tecnologia	72	15.5972	2.63594	.31065	14.9778	16.2166	9.00	23.00
	Total	453	16.0574	2.47488	.11628	15.8289	16.2859	8.00	23.00
socialrelacional	Psicologia	179	11.5531	1.85461	.13862	11.2795	11.8266	6.00	15.00
	Saúde	121	11.5702	1.45388	.13217	11.3086	11.8319	7.00	15.00
	Desporto	61	12.3607	1.61279	.20650	11.9476	12.7737	8.00	15.00
	Ciencias	23	12.3043	1.60779	.33525	11.6091	12.9996	8.00	15.00
	Tecnologia	72	12.3333	1.84620	.21758	11.8995	12.7672	7.00	15.00
	Total	456	11.8268	1.74363	.08165	11.6663	11.9872	6.00	15.00
autoeficaciageral	Psicologia	179	28.6369	4.96018	.37074	27.9053	29.3685	11.00	40.00
	Saúde	122	27.5410	4.33923	.39286	26.7632	28.3187	16.00	40.00
	Desporto	61	30.8197	3.98960	.51082	29.7979	31.8415	22.00	40.00
	Ciencias	23	30.2609	4.60452	.96011	28.2697	32.2520	21.00	38.00
	Tecnologia	71	30.1831	4.14491	.49191	29.2020	31.1642	21.00	40.00
	Total	456	28.9583	4.66509	.21846	28.5290	29.3877	11.00	40.00
exigenciamaterna	Psicologia	176	39.3182	8.61765	.64958	38.0362	40.6002	16.00	59.00
	Saúde	113	40.2832	8.76322	.82437	38.6498	41.9166	14.00	60.00
	Desporto	59	36.3559	8.09590	1.05400	34.2461	38.4657	20.00	52.00
	Ciencias	21	42.9524	7.45973	1.62785	39.5568	46.3480	28.00	59.00

	Tecnologia	67	38.5821	7.98701	.97577	36.6339	40.5303	13.00	54.00
	Total	436	39.2294	8.53055	.40854	38.4264	40.0323	13.00	60.00
responsividadematerna	Psicologia	177	49.4689	10.65419	.80082	47.8885	51.0494	15.00	62.00
	Saúde	117	51.2308	8.77141	.81092	49.6246	52.8369	14.00	60.00
	Desporto	60	50.2000	10.06555	1.29946	47.5998	52.8002	21.00	60.00
	Ciencias	23	53.5217	7.78033	1.62231	50.1573	56.8862	29.00	60.00
	Tecnologia	67	50.1493	7.47978	.91380	48.3248	51.9737	28.00	60.00
	Total	444	50.3446	9.54593	.45303	49.4542	51.2349	14.00	62.00
exigênciapaterna	Psicologia	174	34.8218	10.43988	.79145	33.2597	36.3840	12.00	55.00
	Saúde	105	36.8476	10.51901	1.02655	34.8119	38.8833	12.00	59.00
	Desporto	57	34.2982	8.61470	1.14104	32.0125	36.5840	13.00	49.00
	Ciencias	22	40.1818	10.78198	2.29873	35.4014	44.9623	12.00	55.00
	Tecnologia	69	35.2754	9.19220	1.10661	33.0672	37.4836	12.00	53.00
	Total	427	35.5995	10.10979	.48925	34.6379	36.5612	12.00	59.00
responsividadepaterna	Psicologia	175	45.1600	13.23604	1.00055	43.1852	47.1348	12.00	60.00
	Saúde	109	47.4771	11.17669	1.07053	45.3551	49.5990	12.00	60.00
	Desporto	58	47.4655	11.85470	1.55660	44.3485	50.5826	13.00	60.00
	Ciencias	23	49.6522	13.75304	2.86771	43.7049	55.5994	12.00	60.00
	Tecnologia	68	46.6912	11.07270	1.34276	44.0110	49.3713	12.00	60.00
	Total	433	46.5312	12.27236	.58977	45.3720	47.6904	12.00	60.00
bemestar l	Psicologia	179	41.8715	7.81242	.58393	40.7192	43.0238	.00	56.00
	Saúde	123	43.1301	5.83089	.52575	42.0893	44.1709	27.00	56.00
	Desporto	61	43.9672	6.47551	.82910	42.3088	45.6257	28.00	56.00
	Ciencias	23	44.5217	6.98615	1.45671	41.5007	47.5428	26.00	56.00
	Tecnologia	71	45.2817	7.18765	.85302	43.5804	46.9830	21.00	56.00
	Total	457	43.1532	7.08923	.33162	42.5015	43.8049	.00	56.00

### Apêndice J - Comparações Múltiplas - Curso

Variável dependente	(I) curso	(J) curso	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Satisfação carreira	Psicologia	Saúde	-.20460	.40820	1.000	-1.3528	.9436
		Desporto	.17245	.51548	1.000	-1.2775	1.6224
		Ciencias	-.20816	.77017	1.000	-2.3745	1.9582
		Tecnologia	.00731	.49530	1.000	-1.3859	1.4005
	Saúde	Psicologia	.20460	.40820	1.000	-.9436	1.3528
		Desporto	.37705	.54523	.999	-1.1566	1.9107
		Ciencias	-.00356	.79039	1.000	-2.2268	2.2197
		Tecnologia	.21191	.52619	1.000	-1.2682	1.6920
	Desporto	Psicologia	-.17245	.51548	1.000	-1.6224	1.2775
		Saúde	-.37705	.54523	.999	-1.9107	1.1566
		Ciencias	-.38061	.85077	1.000	-2.7737	2.0125
		Tecnologia	-.16514	.61316	1.000	-1.8899	1.5596
	Ciencias	Psicologia	.20816	.77017	1.000	-1.9582	2.3745
		Saúde	.00356	.79039	1.000	-2.2197	2.2268
		Desporto	.38061	.85077	1.000	-2.0125	2.7737
		Tecnologia	.21547	.83869	1.000	-2.1436	2.5746
	Tecnologia	Psicologia	-.00731	.49530	1.000	-1.4005	1.3859
		Saúde	-.21191	.52619	1.000	-1.6920	1.2682
		Desporto	.16514	.61316	1.000	-1.5596	1.8899
		Ciencias	-.21547	.83869	1.000	-2.5746	2.1436
extroversao	Psicologia	Saúde	-.00230	.22147	1.000	-.6253	.6206
		Desporto	-.44493	.27956	.693	-1.2313	.3414
		Ciencias	-.34514	.41751	.995	-1.5195	.8292
		Tecnologia	-.18286	.26449	.999	-.9268	.5611
	Saúde	Psicologia	.00230	.22147	1.000	-.6206	.6253
		Desporto	-.44262	.29548	.763	-1.2737	.3885
		Ciencias	-.34284	.42834	.996	-1.5477	.8620
		Tecnologia	-.18056	.28126	.999	-.9717	.6106
	Desporto	Psicologia	.44493	.27956	.693	-.3414	1.2313
		Saúde	.44262	.29548	.763	-.3885	1.2737
		Ciencias	.09979	.46106	1.000	-1.1971	1.3966
		Tecnologia	.26206	.32896	.996	-.6632	1.1873
	Ciencias	Psicologia	.34514	.41751	.995	-.8292	1.5195

		Saúde	.34284	.42834	.996	-.8620	1.5477
		Desporto	-.09979	.46106	1.000	-1.3966	1.1971
		Tecnologia	.16228	.45208	1.000	-1.1093	1.4339
	Tecnologia	Psicologia	.18286	.26449	.999	-.5611	.9268
		Saúde	.18056	.28126	.999	-.6106	.9717
		Desporto	-.26206	.32896	.996	-1.1873	.6632
		Ciencias	-.16228	.45208	1.000	-1.4339	1.1093
amabilidade	Psicologia	Saúde	-.05609	.17067	1.000	-.5361	.4239
		Desporto	-.00238	.21604	1.000	-.6100	.6053
		Ciencias	.13019	.32278	1.000	-.7777	1.0381
		Tecnologia	.33472	.20438	.657	-.2401	.9096
	Saúde	Psicologia	.05609	.17067	1.000	-.4239	.5361
		Desporto	.05371	.22820	1.000	-.5881	.6956
		Ciencias	.18628	.33104	1.000	-.7448	1.1174
		Tecnologia	.39082	.21719	.527	-.2201	1.0017
	Desporto	Psicologia	.00238	.21604	1.000	-.6053	.6100
		Saúde	-.05371	.22820	1.000	-.6956	.5881
		Ciencias	.13257	.35656	1.000	-.8703	1.1355
		Tecnologia	.33710	.25440	.870	-.3784	1.0527
	Ciencias	Psicologia	-.13019	.32278	1.000	-1.0381	.7777
		Saúde	-.18628	.33104	1.000	-1.1174	.7448
		Desporto	-.13257	.35656	1.000	-1.1355	.8703
		Tecnologia	.20453	.34962	1.000	-.7788	1.1879
	Tecnologia	Psicologia	-.33472	.20438	.657	-.9096	.2401
		Saúde	-.39082	.21719	.527	-1.0017	.2201
		Desporto	-.33710	.25440	.870	-1.0527	.3784
		Ciencias	-.20453	.34962	1.000	-1.1879	.7788
conscienciosidade	Psicologia	Saúde	.38961	.19351	.365	-.1547	.9339
		Desporto	.34976	.24496	.810	-.3392	1.0388
		Ciencias	.25140	.36599	.999	-.7780	1.2808
		Tecnologia	.89928*	.23174	.001	.2475	1.5511
	Saúde	Psicologia	-.38961	.19351	.365	-.9339	.1547
		Desporto	-.03985	.25874	1.000	-.7676	.6879
		Ciencias	-.13821	.37535	1.000	-1.1940	.9176
		Tecnologia	.50968	.24626	.327	-.1830	1.2023
	Desporto	Psicologia	-.34976	.24496	.810	-1.0388	.3392
		Saúde	.03985	.25874	1.000	-.6879	.7676
		Ciencias	-.09836	.40429	1.000	-1.2355	1.0388
		Tecnologia	.54953	.28845	.444	-.2618	1.3609

	Ciencias	Psicologia	-.25140	.36599	.999	-1.2808	.7780
		Saúde	.13821	.37535	1.000	-.9176	1.1940
		Desporto	.09836	.40429	1.000	-1.0388	1.2355
		Tecnologia	.64789	.39641	.660	-.4671	1.7629
	Tecnologia	Psicologia	-.89928*	.23174	.001	-1.5511	-.2475
		Saúde	-.50968	.24626	.327	-1.2023	.1830
		Desporto	-.54953	.28845	.444	-1.3609	.2618
		Ciencias	-.64789	.39641	.660	-1.7629	.4671
Neuroticismo	Psicologia	Saúde	-.15811	.22151	.998	-.7811	.4649
		Desporto	.65903	.28040	.175	-.1297	1.4477
		Ciencias	1.15084	.41894	.061	-.0275	2.3292
		Tecnologia	.92549*	.26526	.005	.1794	1.6716
	Saúde	Psicologia	.15811	.22151	.998	-.4649	.7811
		Desporto	.81714	.29618	.059	-.0159	1.6502
		Ciencias	1.30894*	.42966	.024	.1004	2.5175
		Tecnologia	1.08359*	.28189	.001	.2907	1.8765
	Desporto	Psicologia	-.65903	.28040	.175	-1.4477	.1297
		Saúde	-.81714	.29618	.059	-1.6502	.0159
		Ciencias	.49180	.46278	.966	-.8099	1.7935
		Tecnologia	.26645	.33018	.996	-.6623	1.1952
	Ciencias	Psicologia	-1.15084	.41894	.061	-2.3292	.0275
		Saúde	-1.30894*	.42966	.024	-2.5175	-.1004
		Desporto	-.49180	.46278	.966	-1.7935	.8099
		Tecnologia	-.22535	.45377	1.000	-1.5017	1.0510
	Tecnologia	Psicologia	-.92549*	.26526	.005	-1.6716	-.1794
		Saúde	-1.08359*	.28189	.001	-1.8765	-.2907
		Desporto	-.26645	.33018	.996	-1.1952	.6623
		Ciencias	.22535	.45377	1.000	-1.0510	1.5017
Abertura	Psicologia	Saúde	.45229	.19168	.172	-.0869	.9915
		Desporto	.56705	.24196	.178	-.1135	1.2476
		Ciencias	-.60259	.36136	.633	-1.6190	.4138
		Tecnologia	.43965	.23008	.440	-.2075	1.0868
	Saúde	Psicologia	-.45229	.19168	.172	-.9915	.0869
		Desporto	.11475	.25574	1.000	-.6046	.8341
		Ciencias	-1.05488*	.37073	.045	-2.0977	-.0121
		Tecnologia	-.01265	.24453	1.000	-.7005	.6752
	Desporto	Psicologia	-.56705	.24196	.178	-1.2476	.1135
		Saúde	-.11475	.25574	1.000	-.8341	.6046
		Ciencias	-1.16964*	.39905	.035	-2.2921	-.0472
		Tecnologia	-.12740	.28565	1.000	-.9309	.6761

	Ciencias	Psicologia	.60259	.36136	.633	-.4138	1.6190
		Saúde	1.05488*	.37073	.045	.0121	2.0977
		Desporto	1.16964*	.39905	.035	.0472	2.2921
		Tecnologia	1.04224	.39196	.078	-.0603	2.1447
	Tecnologia	Psicologia	-.43965	.23008	.440	-1.0868	.2075
		Saúde	.01265	.24453	1.000	-.6752	.7005
		Desporto	.12740	.28565	1.000	-.6761	.9309
		Ciencias	-1.04224	.39196	.078	-2.1447	.0603
Percepçãocongruência	Psicologia	Saúde	-.72298*	.25388	.045	-1.4371	-.0088
		Desporto	-.17119	.32153	1.000	-1.0756	.7332
		Ciencias	-.63351	.47705	.869	-1.9754	.7084
		Tecnologia	.07604	.30085	1.000	-.7702	.9223
	Saúde	Psicologia	.72298*	.25388	.045	.0088	1.4371
		Desporto	.55179	.33984	.668	-.4041	1.5077
		Ciencias	.08947	.48958	1.000	-1.2877	1.4666
		Tecnologia	.79901	.32035	.122	-.1021	1.7001
	Desporto	Psicologia	.17119	.32153	1.000	-.7332	1.0756
		Saúde	-.55179	.33984	.668	-1.5077	.4041
		Ciencias	-.46232	.52784	.992	-1.9471	1.0224
		Tecnologia	.24722	.37623	.999	-.8110	1.3055
	Ciencias	Psicologia	.63351	.47705	.869	-.7084	1.9754
		Saúde	-.08947	.48958	1.000	-1.4666	1.2877
		Desporto	.46232	.52784	.992	-1.0224	1.9471
		Tecnologia	.70954	.51551	.842	-.7405	2.1596
	Tecnologia	Psicologia	-.07604	.30085	1.000	-.9223	.7702
		Saúde	-.79901	.32035	.122	-1.7001	.1021
		Desporto	-.24722	.37623	.999	-1.3055	.8110
		Ciencias	-.70954	.51551	.842	-2.1596	.7405
empregabilidade	Psicologia	Saúde	-2.06284*	.21937	.000	-2.6799	-1.4458
		Desporto	-.42882	.27746	.728	-1.2092	.3516
		Ciencias	-2.06460*	.41421	.000	-3.2297	-.8995
		Tecnologia	-2.89854*	.26122	.000	-3.6333	-2.1638
	Saúde	Psicologia	2.06284*	.21937	.000	1.4458	2.6799
		Desporto	1.63401*	.29265	.000	.8109	2.4572
		Ciencias	-.00177	.42454	1.000	-1.1959	1.1924
		Tecnologia	-.83570*	.27730	.027	-1.6157	-.0557
	Desporto	Psicologia	.42882	.27746	.728	-.3516	1.2092
		Saúde	-1.63401*	.29265	.000	-2.4572	-.8109
		Ciencias	-1.63578*	.45727	.004	-2.9220	-.3496
		Tecnologia	-2.46972*	.32520	.000	-3.3844	-1.5550

	Ciencias	Psicologia	2.06460*	.41421	.000	.8995	3.2297
		Saúde	.00177	.42454	1.000	-1.1924	1.1959
		Desporto	1.63578*	.45727	.004	.3496	2.9220
		Tecnologia	-.83394	.44760	.477	-2.0929	.4251
	Tecnologia	Psicologia	2.89854*	.26122	.000	2.1638	3.6333
		Saúde	.83570*	.27730	.027	.0557	1.6157
		Desporto	2.46972*	.32520	.000	1.5550	3.3844
		Ciencias	.83394	.44760	.477	-.4251	2.0929
Académico	Psicologia	Saúde	.02825	.29107	1.000	-.7905	.8470
		Desporto	-.54552	.36636	.769	-1.5760	.4850
		Ciencias	-.65357	.55783	.936	-2.2227	.9155
		Tecnologia	.43103	.34492	.906	-.5392	1.4012
	Saúde	Psicologia	-.02825	.29107	1.000	-.8470	.7905
		Desporto	-.57377	.38748	.775	-1.6637	.5162
		Ciencias	-.68182	.57192	.929	-2.2905	.9269
		Tecnologia	.40278	.36728	.958	-.6303	1.4359
	Desporto	Psicologia	.54552	.36636	.769	-.4850	1.5760
		Saúde	.57377	.38748	.775	-.5162	1.6637
		Ciencias	-.10805	.61367	1.000	-1.8342	1.6181
		Tecnologia	.97655	.42941	.210	-.2313	2.1844
	Ciencias	Psicologia	.65357	.55783	.936	-.9155	2.2227
		Saúde	.68182	.57192	.929	-.9269	2.2905
		Desporto	.10805	.61367	1.000	-1.6181	1.8342
		Tecnologia	1.08460	.60112	.523	-.6063	2.7754
	Tecnologia	Psicologia	-.43103	.34492	.906	-1.4012	.5392
		Saúde	-.40278	.36728	.958	-1.4359	.6303
		Desporto	-.97655	.42941	.210	-2.1844	.2313
		Ciencias	-1.08460	.60112	.523	-2.7754	.6063
socialrelacional	Psicologia	Saúde	-.01718	.20141	1.000	-.5837	.5493
		Desporto	-.80758*	.25372	.015	-1.5212	-.0939
		Ciencias	-.75128	.37907	.387	-1.8175	.3150
		Tecnologia	-.78026*	.23883	.012	-1.4520	-.1085
	Saúde	Psicologia	.01718	.20141	1.000	-.5493	.5837
		Desporto	-.79041*	.26873	.034	-1.5463	-.0345
		Ciencias	-.73410	.38928	.459	-1.8290	.3608
		Tecnologia	-.76309*	.25472	.028	-1.4795	-.0466
	Desporto	Psicologia	.80758*	.25372	.015	.0939	1.5212
		Saúde	.79041*	.26873	.034	.0345	1.5463
		Ciencias	.05631	.41874	1.000	-1.1215	1.2341
		Tecnologia	.02732	.29780	1.000	-.8103	.8650

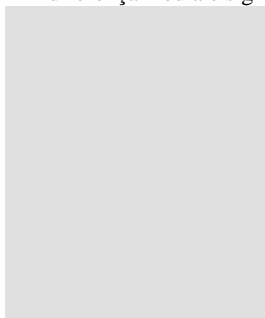
	Ciencias	Psicologia	.75128	.37907	.387	-.3150	1.8175
		Saúde	.73410	.38928	.459	-.3608	1.8290
		Desporto	-.05631	.41874	1.000	-1.2341	1.1215
		Tecnologia	-.02899	.40989	1.000	-1.1819	1.1239
	Tecnologia	Psicologia	.78026*	.23883	.012	.1085	1.4520
		Saúde	.76309*	.25472	.028	.0466	1.4795
		Desporto	-.02732	.29780	1.000	-.8650	.8103
		Ciencias	.02899	.40989	1.000	-1.1239	1.1819
autoeficaciageral	Psicologia	Saúde	1.09589	.53260	.335	-.4022	2.5940
		Desporto	-2.18280*	.67258	.013	-4.0746	-.2910
		Ciencias	-1.62400	1.00488	.674	-4.4505	1.2025
		Tecnologia	-1.54623	.63627	.144	-3.3359	.2434
	Saúde	Psicologia	-1.09589	.53260	.335	-2.5940	.4022
		Desporto	-3.27869*	.71139	.000	-5.2797	-1.2777
		Ciencias	-2.71989	1.03126	.083	-5.6206	.1808
		Tecnologia	-2.64211*	.67717	.001	-4.5468	-.7374
	Desporto	Psicologia	2.18280*	.67258	.013	.2910	4.0746
		Saúde	3.27869*	.71139	.000	1.2777	5.2797
		Ciencias	.55880	1.11004	1.000	-2.5635	3.6811
		Tecnologia	.63657	.79199	.996	-1.5911	2.8642
	Ciencias	Psicologia	1.62400	1.00488	.674	-1.2025	4.4505
		Saúde	2.71989	1.03126	.083	-.1808	5.6206
		Desporto	-.55880	1.11004	1.000	-3.6811	2.5635
		Tecnologia	.07777	1.08842	1.000	-2.9837	3.1392
	Tecnologia	Psicologia	1.54623	.63627	.144	-.2434	3.3359
		Saúde	2.64211*	.67717	.001	.7374	4.5468
		Desporto	-.63657	.79199	.996	-2.8642	1.5911
		Ciencias	-.07777	1.08842	1.000	-3.1392	2.9837
exigenciamaterna	Psicologia	Saúde	-.96500	1.01774	.985	-3.8283	1.8983
		Desporto	2.96225	1.27010	.183	-.6110	6.5355
		Ciencias	-3.63420	1.94918	.476	-9.1180	1.8496
		Tecnologia	.73609	1.21198	1.000	-2.6736	4.1458
	Saúde	Psicologia	.96500	1.01774	.985	-1.8983	3.8283
		Desporto	3.92725*	1.35608	.039	.1121	7.7424
		Ciencias	-2.66920	2.00627	.867	-8.3136	2.9752
		Tecnologia	1.70110	1.30180	.880	-1.9614	5.3635
	Desporto	Psicologia	-2.96225	1.27010	.183	-6.5355	.6110
		Saúde	-3.92725*	1.35608	.039	-7.7424	-.1121
		Ciencias	-6.59645*	2.14533	.022	-12.6321	-.5608
		Tecnologia	-2.22616	1.50733	.777	-6.4668	2.0145

responsividadematerna	Ciencias	Psicologia	3.63420	1.94918	.476	-1.8496	9.1180	
		Saúde	2.66920	2.00627	.867	-2.9752	8.3136	
		Desporto	6.59645*	2.14533	.022	.5608	12.6321	
		Tecnologia	4.37029	2.11144	.327	-1.5700	10.3106	
	Tecnologia	Psicologia	-.73609	1.21198	1.000	-4.1458	2.6736	
		Saúde	-1.70110	1.30180	.880	-5.3635	1.9614	
		Desporto	2.22616	1.50733	.777	-2.0145	6.4668	
		Ciencias	-4.37029	2.11144	.327	-10.3106	1.5700	
	responsividadematerna	Psicologia	Saúde	-1.76184	1.13599	.724	-4.9575	1.4338
			Desporto	-.73107	1.42427	1.000	-4.7377	3.2756
			Ciencias	-4.05281	2.11322	.435	-9.9975	1.8919
			Tecnologia	-.68033	1.36757	1.000	-4.5275	3.1668
		Saúde	Psicologia	1.76184	1.13599	.724	-1.4338	4.9575
			Desporto	1.03077	1.51390	.999	-3.2280	5.2896
			Ciencias	-2.29097	2.17464	.968	-8.4085	3.8265
			Tecnologia	1.08152	1.46069	.998	-3.0276	5.1906
Desporto		Psicologia	.73107	1.42427	1.000	-3.2756	4.7377	
		Saúde	-1.03077	1.51390	.999	-5.2896	3.2280	
		Ciencias	-3.32174	2.33819	.815	-9.8993	3.2559	
		Tecnologia	.05075	1.69461	1.000	-4.7164	4.8179	
Ciencias		Psicologia	4.05281	2.11322	.435	-1.8919	9.9975	
		Saúde	2.29097	2.17464	.968	-3.8265	8.4085	
		Desporto	3.32174	2.33819	.815	-3.2559	9.8993	
		Tecnologia	3.37249	2.30409	.786	-3.1092	9.8542	
Tecnologia	Psicologia	.68033	1.36757	1.000	-3.1668	4.5275		
	Saúde	-1.08152	1.46069	.998	-5.1906	3.0276		
	Desporto	-.05075	1.69461	1.000	-4.8179	4.7164		
	Ciencias	-3.37249	2.30409	.786	-9.8542	3.1092		
exigênciapaterna	Psicologia	Saúde	-2.02578	1.24314	.664	-5.5236	1.4720	
		Desporto	.52359	1.53526	1.000	-3.7961	4.8433	
		Ciencias	-5.35998	2.27630	.174	-11.7647	1.0448	
		Tecnologia	-.45352	1.43117	1.000	-4.4804	3.5733	
	Saúde	Psicologia	2.02578	1.24314	.664	-1.4720	5.5236	
		Desporto	2.54937	1.65506	.732	-2.1074	7.2062	
		Ciencias	-3.33420	2.35876	.819	-9.9710	3.3026	
		Tecnologia	1.57226	1.55899	.976	-2.8142	5.9587	
	Desporto	Psicologia	-.52359	1.53526	1.000	-4.8433	3.7961	
		Saúde	-2.54937	1.65506	.732	-7.2062	2.1074	
		Ciencias	-5.88357	2.52495	.184	-12.9879	1.2208	
		Tecnologia	-.97712	1.80058	1.000	-6.0433	4.0891	

responsividadepaterna	Ciencias	Psicologia	5.35998	2.27630	.174	-1.0448	11.7647	
		Saúde	3.33420	2.35876	.819	-3.3026	9.9710	
		Desporto	5.88357	2.52495	.184	-1.2208	12.9879	
		Tecnologia	4.90646	2.46305	.380	-2.0237	11.8366	
	Tecnologia	Psicologia	.45352	1.43117	1.000	-3.5733	4.4804	
		Saúde	-1.57226	1.55899	.976	-5.9587	2.8142	
		Desporto	.97712	1.80058	1.000	-4.0891	6.0433	
		Ciencias	-4.90646	2.46305	.380	-11.8366	2.0237	
	Saúde	Psicologia	Saúde	-2.31706	1.49629	.726	-6.5268	1.8927
			Desporto	-2.30552	1.85795	.910	-7.5328	2.9218
			Ciencias	-4.49217	2.71981	.646	-12.1443	3.1599
			Tecnologia	-1.53118	1.75234	.992	-6.4613	3.3990
		Saúde	Psicologia	2.31706	1.49629	.726	-1.8927	6.5268
			Desporto	.01155	1.99306	1.000	-5.5959	5.6189
			Ciencias	-2.17511	2.81384	.997	-10.0917	5.7415
			Tecnologia	.78589	1.89499	1.000	-4.5456	6.1174
Desporto		Psicologia	2.30552	1.85795	.910	-2.9218	7.5328	
		Saúde	-.01155	1.99306	1.000	-5.6189	5.5959	
		Ciencias	-2.18666	3.02172	.998	-10.6881	6.3148	
		Tecnologia	.77434	2.19183	1.000	-5.3923	6.9410	
Ciencias	Psicologia	4.49217	2.71981	.646	-3.1599	12.1443		
	Saúde	2.17511	2.81384	.997	-5.7415	10.0917		
	Desporto	2.18666	3.02172	.998	-6.3148	10.6881		
	Tecnologia	2.96100	2.95795	.977	-5.3611	11.2831		
Tecnologia	Psicologia	1.53118	1.75234	.992	-3.3990	6.4613		
	Saúde	-.78589	1.89499	1.000	-6.1174	4.5456		
	Desporto	-.77434	2.19183	1.000	-6.9410	5.3923		
	Ciencias	-2.96100	2.95795	.977	-11.2831	5.3611		
bemestar1	Psicologia	Saúde	-1.25857	.82112	.738	-3.5682	1.0510	
		Desporto	-2.09570	1.03944	.363	-5.0194	.8279	
		Ciencias	-2.65023	1.55299	.602	-7.0184	1.7179	
		Tecnologia	-3.41018*	.98333	.006	-6.1760	-.6444	
	Saúde	Psicologia	1.25857	.82112	.738	-1.0510	3.5682	
		Desporto	-.83713	1.09793	.997	-3.9253	2.2510	
		Ciencias	-1.39166	1.59273	.992	-5.8716	3.0883	
		Tecnologia	-2.15161	1.04497	.334	-5.0908	.7876	
	Desporto	Psicologia	2.09570	1.03944	.363	-.8279	5.0194	
		Saúde	.83713	1.09793	.997	-2.2510	3.9253	
		Ciencias	-.55453	1.71551	1.000	-5.3798	4.2707	

	Tecnologia	-1.31448	1.22399	.964	-4.7572	2.1283
Ciencias	Psicologia	2.65023	1.55299	.602	-1.7179	7.0184
	Saúde	1.39166	1.59273	.992	-3.0883	5.8716
	Desporto	.55453	1.71551	1.000	-4.2707	5.3798
	Tecnologia	-.75995	1.68211	1.000	-5.4913	3.9714
Tecnologia	Psicologia	3.41018*	.98333	.006	.6444	6.1760
	Saúde	2.15161	1.04497	.334	-.7876	5.0908
	Desporto	1.31448	1.22399	.964	-2.1283	4.7572
	Ciencias	.75995	1.68211	1.000	-3.9714	5.4913

\*A diferença média é significativa no nível 0.05.



### Apêndice K - Tabulação Cruzada Curso \* Sexo

curso		sexo		Total
		M	F	
Psicologia	Contagem	33	146	179
	Contagem Esperada	63.3	115.7	179.0
	% em sexo	20.4%	49.3%	39.1%
Saúde	Contagem	13	110	123
	Contagem Esperada	43.5	79.5	123.0
	% em sexo	8.0%	37.2%	26.9%
Desporto	Contagem	41	20	61
	Contagem Esperada	21.6	39.4	61.0
	% em sexo	25.3%	6.8%	13.3%
Ciencias	Contagem	10	13	23
	Contagem Esperada	8.1	14.9	23.0
	% em sexo	6.2%	4.4%	5.0%
Tecnologia	Contagem	65	7	72
	Contagem Esperada	25.5	46.5	72.0
	% em sexo	40.1%	2.4%	15.7%
Total	Contagem	162	296	458
	Contagem Esperada	162.0	296.0	458.0
	% em sexo	100.0%	100.0%	100.0%

### Apêndice L - Tabulação Cruzada Curso \* Grupo Idade

curso		grupoidade		Total	
		1	2		
curso	Psicologia	Contagem	168	11	179
		Contagem Esperada	162.5	16.5	179.0
		% em grupoidade	40.5%	26.2%	39.2%
	Saúde	Contagem	113	10	123
		Contagem Esperada	111.7	11.3	123.0
		% em grupoidade	27.2%	23.8%	26.9%
	Desporto	Contagem	54	6	60
		Contagem Esperada	54.5	5.5	60.0
		% em grupoidade	13.0%	14.3%	13.1%
	Ciencias	Contagem	22	1	23
		Contagem Esperada	20.9	2.1	23.0
		% em grupoidade	5.3%	2.4%	5.0%
	Tecnologia	Contagem	58	14	72
		Contagem Esperada	65.4	6.6	72.0
		% em grupoidade	14.0%	33.3%	15.8%
Total	Contagem	415	42	457	
	Contagem Esperada	415.0	42.0	457.0	
	% em grupoidade	100.0%	100.0%	100.0%	

### Apêndice M – Proposta para Especificação de um Modelo

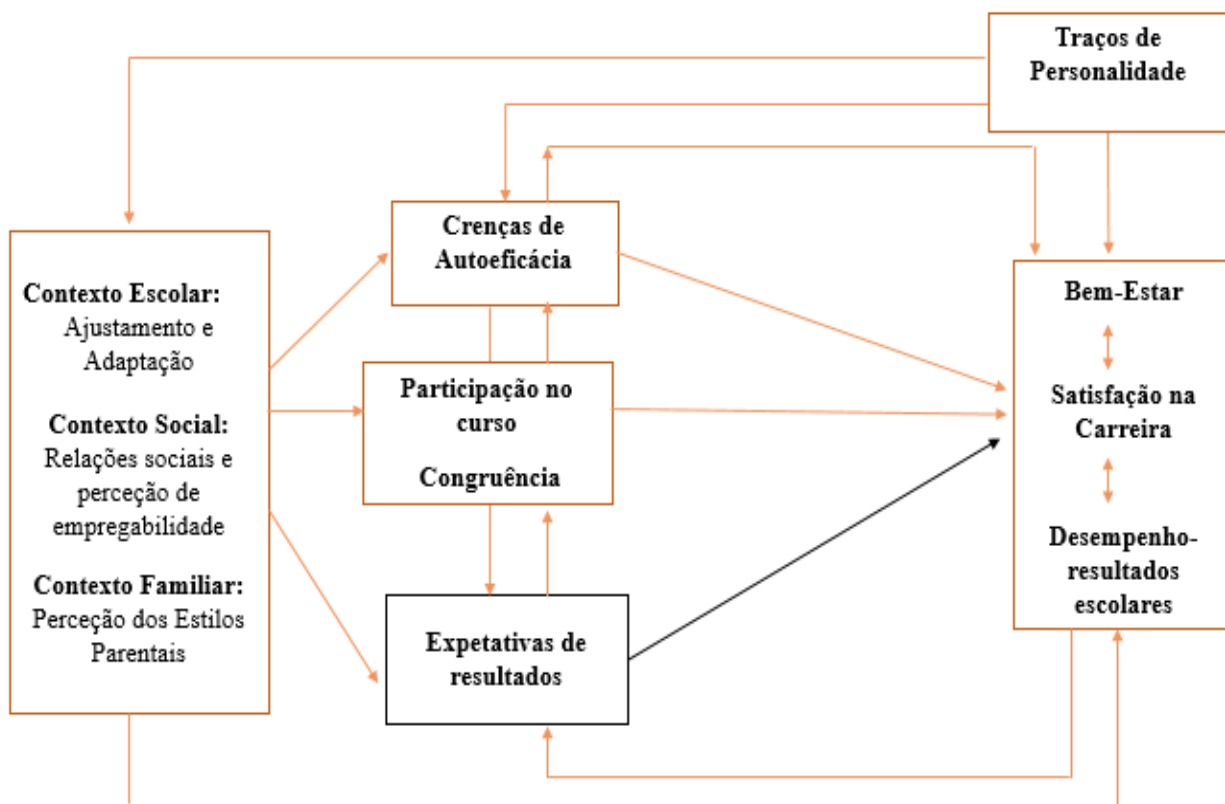


Figura 6. Proposta para especificação de um modelo