



Alexandre Gustavo Moreira Abreu Andrade Areosa

Número: 9454

O contributo das competências de autorregulação para a adaptabilidade vocacional: resiliência e ajustamento psicológico

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e coorientação da Professora Doutora Carla Peixoto, Instituto Universitário da Maia

janeiro, 2018

Dedicatória

Esta investigação é dedicada à minha família: passada, presente e futura.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar à minha querida esposa Isabel, por todo o carinhoso apoio, incentivo e alento para a realização desta investigação e do Mestrado. Obrigado pelas tuas palavras certas, amorosas e sempre na hora certa.

À minha família: passada, presente e futura. Pessoas especiais que guardarei para sempre no meu coração e pensamento e que me serviram muitas vezes como referência e fonte de motivação. Pessoas com quem tenho a felicidade de conviver frequentemente. Pessoas que irão aparecer e deixar a sua marca emocional para a construção de uma vida ainda melhor.

Agradeço ao meu orientador de dissertação, Prof. Doutor Francisco Machado e à minha coorientadora, Prof. Doutora Carla Peixoto por toda a disponibilidade (e foi muito mais do que a conta) e simpatia ao longo desta etapa. Prof. Francisco, agradeço a assertividade e ânimo, a empatia, a paciência e tolerância à DHDA com alguma procrastinação à mistura e pelas críticas tão construtivas que me ajudaram a terminar (finalmente) a tese.

A todo o Agrupamento de Escolas onde decorreu a recolha de dados e aos/às participantes no estudo. Sem vocês nenhuma destas palavras poderia estar aqui escrita.

Obrigado a todos/as os meus amigos e colegas que me ajudaram, vocês sabem quem são.

Resumo

Fundamentada pela Teoria da Construção de Carreira (*Life Design*) (Savickas, 2012) e no modelo de Aprendizagem Socioemocional (CASEL, 2003), a presente investigação pretende estudar o modo como as competências de autorregulação contribuem para a adaptabilidade vocacional de adolescentes que frequentam o Ensino Secundário. O principal objetivo assentou na exploração do papel que a resiliência e o ajustamento psicológico têm para o desenvolvimento da adaptabilidade vocacional. Assim, para atingir os objetivos propostos, utilizou-se a Escala sobre Adaptabilidade Vocacional (Duarte et al., 2012), a Escala de Resiliência (Ng Deep & Pereira, 2012) e o Questionário de Avaliação da Personalidade (PAQ, *Personality Assessment Questionnaire*, versão curta, Rohner & Khaleque, 2005), numa amostra de 251 estudantes do Ensino Secundário. Os resultados obtidos demonstram associações significativas entre a resiliência, o ajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional, constituindo-se a resiliência como preditora de níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional. Registaram-se, também, diferenças significativas relativamente ao género e adaptabilidade vocacional, sendo que as raparigas demonstraram níveis mais elevados de preocupação e curiosidade no que concerne às suas carreiras. Estes resultados reforçam a importância do desenvolvimento de competências autorregulatórias e os seus efeitos positivos para a adaptabilidade vocacional, e conseqüentemente, para a construção de carreira dos/as estudantes.

Palavras-chave: adaptabilidade vocacional, *life design*, aprendizagem socioemocional, resiliência, ajustamento psicológico

Abstract

Based in the Life Design Theory (Savickas, 2012) and the Social and Emotional Learning model (CASEL, 2003), the present research aims to study the way self-regulation competencies contribute to the vocational adaptability in High School students. The main goal was to explore the role that resilience and psychological adjustment have for the development of vocational adaptability. Therefore, to achieve the objectives proposed, it was used the Adaptability Scale (Duarte et al., 2012), the Resilience Scale (Ng Deep & Pereira, 2012) and the Personality Assessment Questionnaire (PAQ, Rohner & Khaleque, 2005), in a sample of 251 High School students. The results showed significant association between resilience, psychological adjustment and vocational adaptability, and that resilience was predictive of higher levels of vocational adaptability. Gender significant differences were also registered, with girls showing higher levels of concern and curiosity with their careers. These results reinforce the importance of the development of self-regulatory competences and their positive effects to the vocational adaptability, and consequently, for the career development of the students.

Keywords: vocational adaptability, life design, social and emotional learning, resilience, psychological adjustment

Índice

Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura.....	4
1.1. Evolução das Teorias Vocacionais.....	4
1.1.1. Do “Traço-Fator” à Construção de Carreira/Vida (<i>Life Design</i>).....	6
1.1.2. Construção de Carreira/Vida.....	8
1.1.2.1. Da Maturidade à Adaptabilidade Vocacional.....	10
1.2. Aprendizagem Socioemocional (SEL).....	15
1.2.1. Autorregulação.....	18
1.2.1.1. Resiliência.....	19
2. Método.....	23
2.1. Objetivos do estudo.....	23
2.2. Problemas de investigação.....	23
2.3. Hipóteses de investigação.....	24
2.4. Participantes.....	26
2.5. Instrumentos.....	30
2.5.1. Questionário sociodemográfico.....	30
2.5.2. Escala sobre Adaptabilidade Vocacional– CAAS.....	30
2.5.3. Escala sobre Resiliência – RS.....	31
2.5.4. Escala sobre Personalidade – PAQ.....	32
2.6. Procedimentos.....	33
3. Resultados.....	34
4. Discussão.....	42
5. Conclusão.....	48
Referências	

Índice de Tabelas

Tabela 1: Caracterização da Amostra.....	27
Tabela 2: Habilitações Literárias dos Pais.....	28
Tabela 3: Percurso Académico dos/as Alunos/as	29
Tabela 4: Rendimento Académico Global.....	29
Tabela 5: Análise Descritiva das Variáveis em Estudo.....	34
Tabela 6: Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Resiliência	36
Tabela 7: Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Desajustamento Psicológico.....	37
Tabela 8: Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Escolaridade dos Pais.....	38
Tabela 9: Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Grau de Satisfação com o Curso Frequentado	39
Tabela 10: Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Género	40
Tabela 11: Regressão Linear para Adaptabilidade Vocacional	41

Índice de Figuras

Figura 1: Síntese histórica das teorias de desenvolvimento de carreira..... 8

Índice de Anexos

Anexo 1: Consentimento Informado para a Direção do Agrupamento de Escolas

Anexo 2: Consentimento Informado para os/as Encarregados/as de Educação

Anexo 3: Consentimento Informado para os/as Alunos/as

Anexo 4: Questionário Sociodemográfico

Lista de Abreviaturas

CAAS	Career Adapt-Abilities Scale
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
PAQ	Personality Assessment Questionnaire
RS	Resilience Scale
SEL	Social and Emotional Learning
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

Numa sociedade em que o sucesso educativo dos/as alunos/as se mede essencialmente através dos resultados que estes/as obtêm nos testes, questiona-se até que ponto um/a aluno/a com uma média elevada é, de facto, um/a bom/a aluno/a, com um percurso vocacionalmente bem-sucedido e satisfatório. Importa salientar o também o conjunto de atitudes, a motivação, o ajustamento psicológico, a capacidade de perseverança e resiliência perante desafios, conflitos e frustrações e de que forma estas características contribuem para que o/a aluno/a se sinta autorrealizado/a e com capacidades de autorregular o seu comportamento e as suas emoções. Com efeito, estas características são determinantes e complementares às académicas, permitindo ao/à aluno/a escolhas mais responsáveis e saudáveis na sua vida, entre as quais se inclui a decisão vocacional, com claros benefícios também para a sua saúde psicológica.

Existem vários momentos em que os indivíduos se encontram numa situação de (in)decisão vocacional, progressivamente mais complexa e específica, até alcançarem uma profissão, carreira ou vocação: no final do 9º ano quando optam por um tipo de Curso Secundário; no final do 12º ano quando escolhem um Curso Superior; no final do Curso Superior quando perspetivam finalmente a sua entrada no mercado de trabalho; nas mudanças de carreira; e no planeamento da reforma.

Contrariamente ao que acontecia no passado, em que o conceito de carreira/vocação era estabelecido muito mais cedo e vigorava o “emprego para a vida”, hoje em dia esse constructo sofreu uma evolução, tal como a sociedade que o acompanha. Esta evolução justifica o surgimento, dentro da Psicologia Vocacional, do conceito de adaptabilidade vocacional, uma competência de autorregulação que permite ao indivíduo construir a sua própria carreira, até alcançar a autorrealização

pretendida, apesar de todos os obstáculos, dificuldades e imprevistos inerentes ao desenrolar de qualquer carreira.

O filósofo chinês Confúcius disse: “Escolhe um emprego que gostes e não terás que trabalhar um único dia na tua vida”. Idealmente, o objetivo vocacional deverá ser esse, na medida em que a satisfação pessoal de cada um/a se constitui como uma verdadeira competência de autorregulação e que permite ao indivíduo ajustado uma taxa de produtividade superior, transmitindo essa característica não só a quem também dela usufrui, como também àqueles que pretendem alcançar esse grau de realização pessoal.

Esta investigação tem como objetivo estudar o contributo das competências de autorregulação que os/as alunos/as do Ensino Secundário possuem, e de que forma estas contribuem para uma maior adaptabilidade vocacional na construção das suas carreiras.

Procura-se com esta investigação complementar o conhecimento científico relativamente às competências que mais tarde se traduzirão em processos de decisão vocacional responsável mais eficazes, potenciados pela adaptabilidade vocacional. Para isso, considera-se a importância que as competências socioemocionais têm, quer nos processos de construção de carreira, quer no ajustamento psicológico dos/as alunos/as.

Acreditamos que, se a sociedade em geral e os agentes educativos em especial criarem condições para que as crianças e adolescentes desenvolvam competências socioemocionais que lhes permitam minimizar os níveis de *stress* experimentados pela pressão de atingir os seus objetivos vocacionais, aumentando assim o seu ajustamento psicológico e saúde mental, assim como as competências de resolução de problemas e de lidar com a frustração e o recurso a várias redes de suporte para cada

situação específica, estaremos a fomentar verdadeiramente a adaptabilidade vocacional.

Este estudo terá início com uma revisão da literatura existente, através da reflexão de várias teorias vocacionais, que estiveram na base para o desenvolvimento do paradigma atual na psicologia vocacional, o modelo da Construção de Carreira/Vida. Seguidamente será explicada a forma como o constructo de maturidade vocacional evoluiu para a adaptabilidade vocacional, assim como as dimensões que a constituem e o seu impacto na decisão vocacional. Posteriormente será abordado o modelo da aprendizagem socioemocional, e as suas competências associadas, com particular destaque para as competências de autorregulação, nas quais se incluem as variáveis principais desta investigação: adaptabilidade vocacional, resiliência e ajustamento psicológico.

De seguida, será apresentado o método de investigação que contempla os objetivos de estudo, os problemas e hipóteses de investigação, a descrição dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos associados. Após a clarificação do desenho da investigação, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, assim como as principais conclusões do estudo.

1. Revisão da Literatura

1.1. Evolução das Teorias Vocacionais

Desde o início do século XX que a Orientação Vocacional se constitui como um tema de estudo que compreende inúmeras investigações, com vários modelos teóricos associados, que foram evoluindo ao longo do tempo. Assim, o conceito de Orientação Vocacional tem vindo a ser refinado, atendendo às atualizações, práticas e necessidades individuais. Desta forma, a perspetiva histórica e evolutiva destes conceitos e definições, constitui-se como o ponto de partida para a explicação do modelo atualmente praticado, fruto da complementaridade de conceitos e modelos anteriores.

Inicialmente, Frank Parsons, baseado na teoria traço-fator, definiu a Orientação Vocacional como um processo sucessivo que implica, necessariamente, três etapas essenciais. Nesse sentido, o processo inicia-se com uma descrição e avaliação psicométrica do indivíduo quanto às suas competências, interesses, limitações e ambientes. Segue-se uma análise das condições de sucesso, atendendo aos requisitos das ocupações pretendidas, oportunidades e balanço de vantagens e desvantagens. Finalmente será fornecido pelo profissional um *feedback* racional e realista, de acordo com as exigências de determinada ocupação ou carreira que permitirá ao indivíduo ajustar os seus traços pessoais as profissões pretendidas (Pimenta, 1998).

Adotando uma abordagem desenvolvimentista, que permitiu enriquecer o modelo de Parsons, promovendo mecanismos exploratórios e de autoconhecimento, Super (1951) destacando a importância que a aceitação de uma autoimagem adequada e realista tem nos papéis vocacionais, e o modo como esta contribui para a realização pessoal e para a sociedade. No mesmo ano e na mesma corrente de pensamento

desenvolvimentista, Ginzberg (1951) considera três elementos determinantes para a escolha vocacional: o processo; a irreversibilidade e o compromisso.

Mais tarde, Gottfredson (2002), na sua teoria de Circunscrição, Compromisso e Autocriação, associa os complexos e exigentes processos de autopercepção, entendimento funcional das profissões e estatuto social à formulação de aspirações vocacionais.

Por seu turno, Krumboltz (1998), baseou-se numa perspetiva autoconfiante de carreira, que envolve mudanças ocupacionais, incertezas no planeamento e perspetiva de carreira futura (em lugar do tradicional “emprego para a vida”) e aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, e atendendo ao facto que o mundo se encontra em constante mudança, é necessário lidar com os problemas e preocupações complexas dos indivíduos, das suas famílias e da sua ocupação para que consiga alcançar o nível de satisfação desejado. Para que essas necessidades fossem realizadas, Krumboltz (1998) recomendou, na sua teoria, seis práticas essenciais associadas à orientação vocacional. Em primeiro lugar, sugeriu que o bem-estar dos indivíduos, assim como o seu grau de satisfação com as suas vidas, deveria constituir-se como o pilar de qualquer intervenção vocacional, sendo fundamental a aprendizagem contínua de novas competências e métodos eficazes de trabalho, a clarificação dos seus valores profissionais, expansão dos seus interesses e o aperfeiçoamento das suas personalidades. A segunda recomendação vai no sentido de encorajar os sujeitos a manter uma mente aberta, em lugar de fazer uma decisão vocacional permanente, que poderá conduzir a níveis de insatisfação com a vida elevados durante uma carreira completa. Em terceiro lugar, Krumboltz (1998) refere que a importância holística das preocupações dos indivíduos, a nível pessoal, emocional e familiar, sendo necessário lidar com contradições, tomar em consideração as diferentes perspetivas culturais e

tolerar a incerteza e indecisão, de forma a que os sujeitos consigam enfrentar eficazmente situações de stress que poderão levar a problemas de ansiedade e de desajustamento psicológico. A quarta recomendação defende que os acontecimentos não planeados devem ser vistos como inevitáveis e desejáveis nas carreiras dos indivíduos, uma vez que estes poderão conduzir a uma nova perspetiva ocupacional potencialmente mais satisfatória. Neste sentido, a próxima sugestão relaciona-se com o desenvolvimento de iniciativa nos indivíduos para estabelecer novos contactos com uma grande variedade de pessoas e participar em eventos sociais, profissionais e educacionais de forma a criar novas oportunidades potencialmente benéficas decorrentes de um acontecimento não planeado. A última recomendação permite avaliar a intervenção vocacional através do desenvolvimento da aprendizagem e do nível de satisfação com a vida, que inclui: o esforço, expansão e aumento dos conhecimentos, competências, aprendizagens e interesses; a vontade e motivação para assumir novos papéis ocupacionais, substituir crenças antigas por outras ajustadas à realidade, e de tomar riscos, mantendo uma mentalidade aberta para futuras perspetivas de carreira; e o aumento do grau de satisfação pessoal e profissional (Krumboltz, 1998).

A evolução dos modelos e conceitos apresentados anteriormente, contribuiu para o desenvolvimento da teoria de Construção de Carreira/Vida. Esta perspetiva teórica, centra-se nos conceitos de adaptabilidade vocacional, temas de vida e tipos de personalidade, como resposta e explicação dos comportamentos vocacionais. (Savickas, 2005).

1.1.1. Do “Traço-Fator” à Construção de Carreira/Vida

O extenso trabalho de Donald Super e colaboradores permitiu uma evolução histórica das concepções relacionadas com a vocação/carreira, resumida na figura 1 por Ambiel (2014). Baseou-se, inicialmente, numa perspetiva “traço-fator”, que relacionava as competências e interesses vocacionais dos indivíduos com os requisitos e recompensas que determinada ocupação tinha (Savickas, 1997). Posteriormente, adotou uma perspetiva desenvolvimental – Teoria do Desenvolvimento de Carreira – (a qual considerou uma adição à anterior de traço-fator) que tinha como objetivo estudar as tarefas, comportamentos e mecanismos de *coping* que os indivíduos utilizam na construção das suas vidas, utilizando esses comportamentos, atitudes e competências para antecipar e desenvolver decisões realistas de carreira/vocacionais (Super, 1957, as cited in Savickas, 1997). Em 1981, Super (as cited in Savickas, 1997), adicionou um novo segmento à sua teoria – a Teoria de Autoconceito Desenvolvimental – que explicava a articulação entre os processos envolvidos na formação, tradução e implementação do autoconceito, e a forma como o autoconceito influencia o comportamento vocacional. O último modelo teórico concebido por Super (1990, as cited in Savickas, 1997) – *Life-Span, Life-Space* – acrescentou uma perspetiva contextual, com ênfase nos papéis de vida, que permitiu demonstrar a forma como os indivíduos se situam na vida profissional, atendendo aos seus papéis de vida e utilizar a estrutura de vida para realizarem os seus valores pessoais.

Savickas (1997) identificou um constructo mais alargado na teoria *Life-Span, Life-Space*, que denominou de adaptação, e que abrange a aprendizagem e a tomada de decisão. Nesta linha de pensamento, a adaptação do indivíduo permite a implementação do seu autoconceito nas diversas situações, aumentando o desenvolvimento do nível de congruência pessoal – adaptado/a à posição profissional,

ao mesmo tempo que se torna mais o tipo de pessoa que pretende ser. A adaptação constitui-se, desta forma, como uma potencial ligação das quatro perspectivas vocacionais da teoria *Life-Span, Life-Space*: (1) as diferenças individuais centram-se nas competências objetivas e adaptativas do indivíduo perante determinada situação ocupacional/profissional; (2) a perspectiva do *self* enfatiza os parâmetros subjetivos de adaptação que o *self* constrói e valoriza e que permite realizar o indivíduo e torná-lo/a mais comprometido com a sua vida e com o mundo que o/a rodeia; (3) a perspectiva desenvolvimental destaca as funções e processos de adaptação ao longo da vida; e (4) a perspectiva contextual focaliza-se nas barreiras e benefícios que diversas situações históricas e culturais oferecem, em que o indivíduo terá que se adaptar e realizar (Savickas, 1997).

Figura 1

Síntese histórica das teorias de desenvolvimento de carreira (adaptado de Ambiel, 2014).

Anos	Acontecimento
1949	Início da pesquisa longitudinal de Super sobre desenvolvimento de carreira (<i>Career Pattern Study</i>)
1955	Super sugere que a maturidade é o processo central do desenvolvimento de carreira
1957	Super propõe uma primeira versão da teoria de desenvolvimento de carreira
1973/1978	Crites publica o <i>Career Maturity Inventory</i> (CMI) e, em seguida, a primeira versão revista
1980	Super publica artigo com os pressupostos da teoria <i>Life Span/Life Space</i>
1979/1981	Super e Knasel sugerem o conceito de adaptabilidade como substituto da maturidade para o estudo de adultos
1988	Super, Thompson e Lindeman publicam o <i>Adult Career Concerns Inventory</i> (ACCI)
1990	Super sugere a integração da maturidade às exigências sociais
1994	Falecimento de Donald E. Super
1996	Crites e Savickas publicam a segunda versão revista do CMI
1996	Super, Savickas e Super publicam uma revisão da teoria <i>Life Span/Life Space</i>
1997	Savickas sugere que o conceito de adaptabilidade de carreira possa ser aplicado para a

	compreensão do desenvolvimento de carreira ao longo de todo o ciclo vital
2002	Publicação de um capítulo de livro no qual Savickas sistematiza e apresenta a Teoria de Construção da Carreira
2008	Formação do <i>Life Designing International Research Group</i> por psicólogos vocacionais de sete países
2009	Publicação de artigo de Savickas et al. propondo o modelo <i>Life Designing</i>
2010	Apresentação de um modelo da <i>Career Story Interview</i> derivado de um modelo anterior, de 1998, chamado <i>Career Style Interview</i>
2012	Número especial do <i>Journal of Vocational Behavior</i> sobre adaptabilidade de carreira. <i>Career Adapt-Abilities Scale (CAAS): Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries</i> , que conta com uma versão portuguesa (Duarte et al., 2012)

1.1.2. Construção de Carreira/Vida (*Life Design*)

Contrariamente ao que acontecia no século XX, em que existiam organizações e empregos estáveis que permitiam aos indivíduos construir as suas vidas em função disso, o mercado de trabalho do século XXI é precário, aleatório, independente, temporário, externo, a tempo parcial ou ocasional, o que provoca, nos indivíduos que estão a escolher as suas profissões e a construir as suas carreiras, sentimentos de ansiedade e insegurança (Savickas, 2012; Duarte et al., 2010). Consequentemente, a transição para o mundo laboral requer mais esforço, autoconhecimento e confiança, para lidar com empregos instáveis e frequentes mudanças de ocupação.

Atualmente, e tendo por base a evolução dos modelos anteriores de Psicologia Vocacional, o paradigma da intervenção de carreira dirige o foco de estudo e intervenção para a Construção de Carreira/Vida – *Life Design* – modelo construtivista que utiliza métodos narrativos de intervenção vocacional através de pequenas histórias que são reconstruídas num desenho de vida e co-construídas para planear um novo episódio da história da carreira (Savickas, 2012).

Como modelo construtivista, a Teoria da Construção de Carreira/Vida trata-se de uma intervenção vocacional ao longo da vida, holística, preventiva e contextual

(Savickas et al., 2009), que visa a promoção de adaptabilidade, narração e atividade, e que permite flexibilidade e fidelidade nos indivíduos, mobilizando-os para atividades significativas e desenvolvimento social (Duarte et al., 2010).

Para ajudar os indivíduos a desenhar as suas vidas no século XXI, a perspectiva *Life Designing* promove flexibilidade, empregabilidade, compromisso, inteligência emocional e aprendizagem ao longo da vida, concentrando-se nas possibilidades contextuais, processos dinâmicos, progressão não-linear, múltiplas perspectivas e padrões individuais (Savickas, 2012; Duarte et al., 2010; Savickas et al., 2009). Atendendo a estas cinco premissas, Savickas (2005) considera que a Teoria da Construção de Carreira/Vida permite a compreensão do comportamento vocacional através do estudo e intervenção nos constructos de identidade em lugar da personalidade; adaptabilidade em lugar da maturidade; intenção em lugar de decisão; e nas histórias em lugar dos resultados.

Em lugar de se focalizar na determinação de perfis e resultados psicométricos, este modelo interventivo vocacional centra-se nas histórias e atividades que fazem parte da vida dos indivíduos (Savickas et al., 2009). Assim, constituem-se como objetivos principais da aplicação deste modelo os seguintes processos:

- a promoção de atividades significativas de autodesenvolvimento;
- a modelagem de identidade e construção de carreira;
- a utilização de histórias autobiográficas para conduzir os indivíduos através de indecisões, criando cenários que interligam aspirações futuras com objetivos alcançados no passado (Savickas, 2012).

Os processos de Construção de Carreira/Vida organizam-se, então, seguindo a seguinte estrutura:

- 1) Construção de carreira através de pequenas histórias;

- 2) Desconstrução dessas histórias;
- 3) Reconstrução das histórias para uma identidade narrativa ou desenho de vida;
- 4) Co-construção das intenções que conduzem à próxima ação no mundo real (Savickas, 2012).

Na primeira etapa de intervenção, a construção, é esperado que os indivíduos contem pequenas histórias ou micronarrativas, que demonstrem como construíram o seu *self*, identidade e carreira, organizando os eventos das suas vidas sequencialmente, em que cada posição vocacional e educacional que ocuparam se constitui uma micronarrativa, que permite desenhar os objetivos de carreira (Savickas, 2012).

No próximo passo, a desconstrução, o/a terapeuta procura identificar ideias auto limitativas, papéis e barreiras culturais do indivíduo, atendendo às suas ideologias, género, raça e estatuto social, com o objetivo de aceder aos significados atribuídos pelo indivíduo, reformulando-os de forma a potenciar novas possibilidades e iniciativas (Savickas, 2012).

Seguidamente, toma lugar o processo de reconstrução das micronarrativas numa micronarrativa, que pretende configurar e integrar o agente, metas/objetivos, significados e interações para formar uma narrativa de identidade significativa ou desenho de vida, atendendo à reconstrução subjetiva que os indivíduos fazem quando constroem a sua vida ocupacional, que permitirá alcançar determinados objetivos e construir o *self* num contexto social (Savickas, 2012).

A co-construção do desenho de vida, elaborada conjuntamente entre o indivíduo e o/a terapeuta, procura clarificar as prioridades, mobilizar tendências nucleares e aumentar a possibilidade de transformação e desenvolvimento para a

próxima fase da história de carreira. Com nova linguagem, perspectivas e horizontes, os indivíduos estão prontos para enfrentar desafios e conflitos, utilizando o guião da história para alcançar objetivos, regras, certeza e valores, potenciando o aparecimento de uma clarividência mais evidente que permite a intencionalidade e o início da ação (Savickas, 2012).

A última fase, a ação, permite, através da atribuição de experiências significativas no passado (presentes nas narrativas anteriores), projetar o indivíduo para o futuro dotando-o de autodesenvolvimento, modelagem de identidade e construção de carreira. Uma boa narrativa permite encorajar o indivíduo às transições de carreira/vocacionais, sentindo-se confortável e confiante com o que conseguiu alcançar ao longo da sua vida ocupacional, potenciando a intenção e a ação futuras (Savickas, 2012).

1.1.2.1. Da Maturidade à Adaptabilidade Vocacional

Na maturidade vocacional, constructo associado à Teoria Desenvolvimental de Donald Super, assume-se que o/a estudante ou adulto/a avaliado/a possui maturidade e traços estáveis do ponto de vista vocacional, prevendo que os sujeitos estão prontos para utilizar o autoconhecimento resultante do processo de avaliação vocacional nas suas decisões de carreira (Super, 1983). Para Brown e colaboradores (2002), maturidade vocacional é um constructo psicossocial que demonstra o grau de desenvolvimento vocacional que um indivíduo tem ao longo de um *continuum* de fases/etapas de carreira desde o crescimento até à desvinculação laboral, que é vista, do ponto de vista social, quando comparadas as tarefas desenvolvimentais existentes em determinado indivíduo com aquelas que são expectáveis, baseadas numa idade cronológica.

Hartung, Porfeli e Vondracek (2008), associam também a maturidade vocacional a um conjunto de interações recíprocas entre o indivíduo e o ambiente, acrescentando que esta depende da prontidão cognitiva (aquisições acerca do conteúdo de carreira, mercado de trabalho) e atitudinal (comportamentos de planeamento e exploração) para o processo de tomada de decisão vocacional.

Este constructo de maturidade vocacional ou de carreira sofreu uma evolução com vários estudos conduzidos por Super e colaboradores (1974; 1977; 1979, as cited in Super, 1983) os quais propuseram que a nomenclatura fosse alterada para adaptabilidade vocacional ou de carreira, quando os sujeitos em questão fossem adultos. Esta alteração teve como objetivo atualizar os processos de carreira relacionados com o crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção, rejeitando o constructo que nos adultos estes processos dependem menos da idade do que nos adolescentes (Super, 1983).

A revisão da literatura realizada aponta para a substituição do constructo biológico da maturidade vocacional pelo constructo psicossocial de adaptabilidade vocacional, independentemente da idade do indivíduo, definido por Savickas (1997, p.254) como a “prontidão para enfrentar eficazmente as tarefas previsíveis de preparação e de participação no papel de trabalho com os ajustes imprevisíveis impostos pelas mudanças no trabalho e nas condições de trabalho”. A prontidão adaptativa de atitudes, crenças e competências aumenta ao longo das linhas desenvolvimentais de preocupação, controlo, conceção e confiança (Savickas, 1997). Este conceito pode ser aplicado a qualquer faixa etária, em qualquer fase de desenvolvimento, implicando, necessariamente atitudes de planeamento, exploração do *self* e do ambiente, assim como processos de tomada de decisão (Savickas, 1997).

Mais tarde, Savickas (2013, as cited in Ambiel, 2014) modificou a definição

de adaptabilidade vocacional para um constructo psicossocial que destaca os recursos individuais para lidar com as tarefas atuais e antecipadas, transições ou traumas nos papéis ocupacionais que de forma mais ou menos significativa, altera a integração social do indivíduo. Os recursos da adaptabilidade vocacional são as capacidades ou estratégias de autorregulação que residem na interação dos indivíduos com o ambiente e que podem ser ativados para resolver problemas desconhecidos e complexos apresentados nas suas tarefas vocacionais, transições de ocupação e traumas relacionados com o emprego (Savickas, 1997). Uma vez que as competências de adaptabilidade se desenvolvem através de interações entre os mundos interiores e exteriores da pessoa, estas relacionam-se fortemente com papéis específicos e contingências contextuais, significando que a cultura e o contexto estabelecem limites no desenvolvimento de adaptabilidade (Savickas & Porfeli, 2012).

Esta transição evolutiva da maturidade para a adaptabilidade vocacional constituiu-se como o tema central da Teoria da Construção de Carreira, na qual os recursos de adaptabilidade devem ser vistos como competências psicossociais e autorregulatórias que moldam estratégias adaptativas e ações dirigidas para alcançar objetivos de adaptação e que ajudam a formar estratégias que os indivíduos utilizam para direcionar os seus comportamentos adaptativos, associados a funções de orientação, exploração, estabelecimento, regulação e descompromisso (Savickas & Porfeli, 2012). De acordo com esta teoria, existem quatro dimensões autorregulatórias de adaptabilidade vocacional que, quando combinadas, constituem os recursos ou habilidades de adaptabilidade, que os indivíduos utilizam para regular tarefas críticas e transições profissionais de carreira: preocupação, controlo, curiosidade e confiança (Savickas & Porfeli, 2012; Ambiel, 2014).

A preocupação acerca do futuro vocacional ajuda os indivíduos a prepararem-

se para as atividades que os esperam quando perspetivam a sua carreira, sentindo-se otimistas em relação às mesmas, caso contrário podem desenvolver sentimentos de indiferença e pessimismo (Savickas & Porfeli, 2012; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008).

O controlo permite o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade e de adaptação pessoal e ambiental que corresponda às expectativas, recorrendo à autodisciplina, esforço e perseverança (Savickas & Porfeli, 2012). Implica um aumento da eficácia da autorregulação através de processos de tomada de decisão e responsabilidade nas tarefas vocacionais, potenciada pela assertividade e, quando vulnerabilizada, ocorrem problemas de indecisão e incerteza vocacionais (Hartung et al., 2008).

A curiosidade potencia a adoção de novas perspetivas de exploração em múltiplas situações e papéis profissionais (Savickas & Porfeli, 2012). De acordo com Hartung e colaboradores, (2008), a falta de curiosidade limita a exploração, conduzindo a expectativas e aspirações irrealistas acerca do futuro vocacional.

A confiança é construída e enriquecida com as experiências de exploração que assumem um papel determinante na atualização de conhecimentos requeridos pela carreira (Savickas & Porfeli, 2012). Níveis baixos ou ausentes de confiança associam-se a comportamentos de inibição e timidez em relação ao futuro profissional (Hartung et al., 2008).

Brown e Bimrose (2011) investigaram as características de personalidade associadas à adaptabilidade vocacional e as competências de autorregulação que determinam as estratégias e comportamentos adaptativos na carreira. Nessa investigação, determinaram que a proactividade e a flexibilidade se associam às características de personalidade e que, nas competências de autorregulação, os

desequilíbrios causados por traumas ocupacionais; as transições de emprego; e as tarefas desenvolvimentais como o aumento de qualificações acadêmicas ou requalificação influenciam os comportamentos relacionados com a adaptabilidade de carreira. Concluíram que, por estar intimamente relacionada com a identidade, a adaptabilidade vocacional é vista como um desejo de compromisso com uma construção complexa de carreira, na qual os indivíduos procuram novos desafios ou adotam novas perspectivas com vista ao desenvolvimento pessoal e vocacional.

1.2. Aprendizagem Socioemocional (*Social and Emotional Learning, SEL*)

A Aprendizagem Socioemocional define-se um processo a partir do qual são desenvolvidas competências que permitem o reconhecimento, regulação e adequação de emoções, o estabelecimento de relacionamentos positivos, a demonstração genuína de carinho e preocupação pelos outros, a tomada de decisões responsáveis e a capacidade para lidar com situações desafiantes de forma eficaz, promovendo o bem-estar e sucesso educativo (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2003).

De acordo com Weissberg, Durlak, Domitrovich e Gullotta (2015), as competências deste modelo incluem:

- 1) Consciência do eu: competências relacionadas com o entendimento individual das próprias emoções, objetivos e valores, incluindo o autoconhecimento das capacidades e limitações e o domínio da autoeficácia e otimismo, assim como do reconhecimento da forma como os pensamentos, emoções e ações estão inter-relacionadas;

- 2) Autorregulação – conjunto de competências e atitudes que potenciam a regulação das emoções e comportamentos, que permitem mecanismos eficazes de regulação de *stress* e controlo de impulsos, a prevenção da procrastinação e a perseverança perante desafios com vista à realização pessoal e aos objetivos educacionais definidos;
- 3) Consciência Social – competência para assumir pontos de vista diferentes do próprio, desenvolvendo empatia e compaixão, atendendo à diversidade, normas sociais e culturais, reconhecendo os recursos familiares, escolares e da comunidade envolvente;
- 4) Relacionamento Social – permite o estabelecimento e manutenção de relacionamentos sociais saudáveis, que pressupõem uma comunicação clara, escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social de comportamentos desajustados, técnicas de negociação eficazes e construtivas de conflitos e procura de ajuda sempre que necessário;
- 5) Tomada de Decisão Responsável – inclui o conhecimento, aptidão e atitudes adequadas para adotar escolhas construtivas atendendo ao ponto de vista pessoal e social, considerando a ética, segurança, normas comportamentais e situações de risco, assumindo as consequências realistas dessas decisões, e assumindo como pressuposto o bem-estar e saúde mental pessoal e dos outros.

Este modelo baseia-se no estudo e entendimento dos pressupostos que múltiplos tipos de problemas comportamentais (como a violência, abuso de substâncias ou abandono escolar precoce) são determinados por fatores de risco semelhantes. Da mesma forma, esta perspetiva teórica defende também que a aprendizagem mais eficaz surge quando os relacionamentos são encarados como um

suporte (tais como o envolvimento parental, pares e grupos de amigos) que permitem um desenvolvimento desafiante e significativo (Greenberg et al., 2003).

Considera-se, desta forma, que a Aprendizagem Socioemocional tem um impacto positivo com benefícios evidentes na vida dos/as estudantes nos vários ciclos de Ensino que frequentam. Weissberg e colaboradores (2015) destacam a importância que este modelo tem a nível comportamental, a curto-prazo, no quotidiano dos/as estudantes, defendendo que estes/as são melhor sucedidos/as quando se conhecem e conseguem regular de forma autónoma, quando adotam e se relacionam eficazmente com quem os/as rodeiam e quando adotam escolhas realistas relacionadas com ideias pessoais e sociais. Para além destes benefícios, consideram-se importantes também outros benefícios relacionados, que incluem a adoção de atitudes positivas acerca do/a próprio/a e dos outros, o desenvolvimento de autoeficácia, confiança, persistência, empatia, conexão e compromisso educativo; os comportamentos pró-sociais e relacionamentos com os pares e adultos mais positivas; a redução de comportamentos de risco e problemas de conduta; diminuição de *stress* emocional; e a melhoria do desempenho educativo (Weissberg et al., 2015; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben., & Gravesteyjn, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Um estudo feito por Djambazova-Popordanoska (2016) demonstra que as competências de autorregulação emocional se relacionam simbioticamente com a saúde mental e bem-estar emocional, particularmente com o humor e autoestima, que permite aos/às estudantes uma melhoria na manutenção da atenção e na aprendizagem em geral, elementos fundamentais para o sucesso educativo.

Investigadores como Zins e Elias (2007), Zins, Bloodworth, Weissberg e Walberg (2004) consideram que as escolas genuinamente eficazes são aquelas que não só têm a capacidade de preparar os/as seus/suas alunos/as para os testes na escola,

mas também para os testes da vida, uma vez que as competências socioemocionais (que compreendem as atitudes escolares como a motivação, responsabilidade, compromisso; e comportamento escolar, no qual se incluem os hábitos de estudo e disponibilidade para a aprendizagem) e o sucesso educativo (que engloba as notas, resultados dos testes e domínio das diferentes matérias) são interdependentes e que a sua interligação e coordenação é mutuamente potenciada.

A longo-prazo, perspectiva-se que as competências socioemocionais podem aumentar o grau de escolarização dos/as estudantes, o ingresso em estudos pós-secundários, sucesso no desenvolvimento de uma carreira, relacionamentos pró-sociais familiares e laborais, melhoria na saúde mental, redução dos comportamentos de risco e criminais e sentido mais desenvolvido de cidadania (Hawkins, Kosterman, Catanalo, Hill, & Abbott, 2008, as cited in Weissberg, 2015).

O propósito da escolha da SEL como modelo teórico integrante desta investigação relaciona-se com a sua aplicabilidade, desde muito cedo, nas crianças, passível de desenvolver as competências fundamentais para a construção de uma carreira ao longo de todo o percurso educativo. Desta forma, competências de autorregulação como a adaptabilidade vocacional serão, precocemente incutidas e compreendidas, permitindo que os sujeitos se sintam confiantes com as suas decisões e escolhas vocacionais, resilientes quando surge um acontecimento inesperado ou adverso, e ajustados psicologicamente consigo próprios e com a realidade social na qual estão incluídos.

1.2.1. Autorregulação

Uma das cinco competências de base do modelo da SEL é a de autorregulação, que será o foco principal desta investigação, tendo em conta que engloba uma parte

importante das variáveis em estudo. Eisenberg, Hofer, Sulik e Spinrad (2014, p. 157), em concordância com a perspectiva de Gross (2014), definem a autorregulação emocional como “os processos utilizados para gerir e alterar se, quando e como (e.g.: com quanta intensidade) o indivíduo experimenta emoções e estados motivacionais e fisiológicos relacionados com as emoções, assim como o modo como as emoções são manifestadas comportamentalmente, incluindo processos utilizados para modificar o estado emocional do indivíduo autonomamente, prevenir ou iniciar uma resposta emocional, modificar o significado de um determinado acontecimento atribuído pelo *self* e modular a expressão comportamental da emoção (e.g.: através de sugestões verbais e não-verbais)”.

Com efeito, a autorregulação emocional assume uma importância fulcral, constituindo-se como uma competência que permite a prevenção de problemas relacionados com o bem-estar, saúde mental, sucesso educativo e relacionamento social (Ross, 2002).

Um estudo conduzido por Creed, Fallon e Hood, (2009) acerca da adaptabilidade vocacional em jovens adultos demonstrou que este constructo era visto como uma competência de autorregulação acerca da construção de carreiras em jovens adultos, validando as quatro dimensões de adaptabilidade da Teoria de Construção de Carreira/Vida de Savickas (2005) – confiança, controlo, preocupação e curiosidade. Na mesma investigação, Creed e colaboradores, (2009) assumiram ainda que outros aspetos de autorregulação podem influenciar a adaptabilidade vocacional, tais como o controlo emocional, as competências sociais e a procura de *feedback*.

1.2.1.1. Resiliência

Associada à autorregulação, a resiliência constitui-se como uma competência socioemocional que será alvo de estudo e reflexão nesta investigação, assim como a sua potencial associação com a adaptabilidade vocacional, já descrita anteriormente.

Inicialmente, a resiliência era considerada como uma característica de personalidade que promove adaptação e modera os efeitos negativos do *stress* (Wagnild & Young, 1993). Nesse sentido, a resiliência é alimentada por uma componente emocional latente, que envolve a ideia de que, independentemente do impacto de fatores stressores, existe uma capacidade de resposta adequada, que permite a reconquista do equilíbrio interno, sendo passível de se tornar cada vez mais complexa e aperfeiçoada (Wagnild & Young, 1993; Richmond & Beardslee, 1988).

Mais tarde, Williamson, Modecki e Guerra (2015, p. 183) definiram a resiliência como “um conjunto de processos protetivos que suavizam alguns indivíduos dos efeitos de experiências adversas”, e estudaram o modo como os/as adolescentes conseguem ultrapassar um conjunto de obstáculos com os quais se confrontam, atendendo à conjuntura política e económica da sociedade. Nesta perspectiva, várias competências individuais que caracterizam a resiliência identificam-se claramente com a SEL, tais como a autoestima, autoeficácia, autocontrolo (consciência do eu e autorregulação) e resolução de problemas – tomada de decisão responsável (Masten & Obradovic, 2006, as cited in Williamson et al., 2015), sendo o conceito de resiliência aplicado em diversos processos de adaptação do *self*, que incluem autorregulação perante *stress*, recuperação de um acontecimento adverso ou trauma e evidenciar melhores resultados do que o esperado face à situação frágil em que o indivíduo se encontra (Williamson et al., 2015).

Posteriormente, De Caroli e Sagone (2016) consideram que a resiliência dos indivíduos é determinada por 5 fatores: compromisso – forma como os indivíduos tentam resolver o que não entendem; adaptabilidade – competência para mudar o comportamento de modo a corresponder eficazmente a determinada situação, lidando com as consequências associadas às ações; controlo – capacidade para evitar cenários problemáticos e aprendizagem com os erros cometidos; competência – permite ao indivíduo tomar consciência das suas próprias capacidades; e sentido de humor – que permite ver o “copo meio-cheio” quando o indivíduo se encontra perante adversidades ou acontecimentos difíceis, e de autorregular os seus níveis de *stress* com sentido de humor.

As características dos indivíduos resilientes foram descritas por vários autores, entre as quais se destacam: coragem, otimismo e sentido de humor (Druss & Douglas, 1988, as cited in Wagnild & Young, 1993; De Caroli & Sagone, 2016); capacidade de adaptação ao ambiente, recorrendo a mecanismos psicossociais (De Caroli & Sagone, 2016); adoção de mecanismos de proteção dos riscos psicológicos associados à adversidade, tais como o controlo e a redução do impacto do risco (De Caroli & Sagone, 2016); a redução das reações em cadeia negativas; o estabelecimento e manutenção da autoestima e autoeficácia, assim como a abertura às oportunidades que surgem (Rutter, 1987); a manifestação de comportamentos adaptativos, particularmente nas áreas sociais, morais e saúde mental, que proporcionam níveis elevados de satisfação com a vida (Wagnild & Young, 1993).

Wagnild e Young, (1993) identificaram no estudo de validação da *Resilience Scale* as principais dimensões associadas à resiliência, nomeadamente: a) serenidade; b) autoconfiança; c) solidão existencial; d) perseverança; e e) significado de vida. Na

escala portuguesa, adaptada por Ng Deep e Pereira (2012), o número de dimensões foi reduzido para quatro, menos um do que a escala original, que incluem:

- 1) Serenidade – perspectiva de vida equilibrada no que concerne às experiências pessoais (Beardslee, 1989; May, 1986, as cited in Wagnild & Young, 1993);
- 2) Perseverança – o ato de persistência apesar das adversidades encontradas, associada à força de vontade e autodisciplina (Caplan, 1990; Druss & Douglas, 1988; May, 1986; Richmond & Beardslee, 1988; as cited in Wagnild & Young, 1993);
- 3) Autossuficiência/Autoconfiança – crenças pessoais no próprio indivíduo, assim como nas suas competências (Caplan, 1990; Druss & Douglas, 1988; Richmond & Beardslee, 1988; as cited in Wagnild & Young, 1993);
- 4) Sentido de Vida – significado, propósito e realização atribuído à vida, através do contributo pessoal do indivíduo (Betlheim, 1979; Caplan, 1990; Frank, 1952; Frankl, 1985; Rutter, 1985; as cited in Wagnild & Young, 1993).

Estas dimensões autorregulatórias de resiliência contribuem para o desenvolvimento da adaptabilidade vocacional, uma vez que esta implica um conjunto de comportamentos adaptativos dos indivíduos ao longo da Construção de Carreira. Fatores como a mudança de ocupação ou problemas e traumas relacionados com determinadas profissões (Savickas, 1997), implicam que os sujeitos recorram a mecanismos autorregulatórios de resiliência nas suas carreiras, mantendo a perseverança dirigida aos objetivos profissionais e recorrendo às estratégias e competências por eles desenvolvidas (Siebert, Kraimer, & Heslin, 2016).

2. Método

Este capítulo será dedicado à descrição da investigação sobre o contributo das competências de autorregulação de resiliência e ajustamento psicológico na adaptabilidade vocacional em alunos/as do Ensino Secundário. Ao longo da mesma, serão apresentados os objetivos, problemas e hipóteses em estudo, assim como a caracterização da amostra, dos instrumentos utilizados e os procedimentos para a recolha de dados.

2.1. Objetivos do estudo

O presente estudo procura compreender a relação existente entre as diferentes variáveis de investigação, designadamente a adaptabilidade vocacional, a resiliência e o ajustamento psicológico, em alunos/as que frequentam o Ensino Secundário. Atendendo que o constructo principal de estudo é a adaptabilidade vocacional, considerou-se mais pertinente utilizar uma amostra de estudantes do Ensino Secundário, pelo facto de se aproximarem de uma fase de opção vocacional relacionar com a construção de uma carreira futura (académica e/ou profissional).

Desta forma, e como principal objetivo da nossa investigação, pretende-se explorar se níveis mais elevados de competências autorregulatórias, nomeadamente a resiliência, estão associados a níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional, e também se níveis mais elevados de ajustamento psicológico se associam positivamente à adaptabilidade vocacional.

2.2. Problemas de investigação

Com o desígnio de responder ao objetivo do presente estudo, esta investigação propõe-se a analisar e responder aos seguintes problemas de investigação:

1. Qual é a relação existente entre adaptabilidade vocacional, resiliência e ajustamento psicológico?
2. Como se relaciona a adaptabilidade vocacional com a escolaridade dos pais e o nível de satisfação com o Curso frequentado?
3. Será que existem diferenças significativas entre adaptabilidade vocacional e género?

2.3. Hipóteses de investigação

Considerando os problemas de investigação propostos, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

Problema 1

H1: Níveis mais altos de resiliência estão associados a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional.

Um estudo conduzido por Sagone e De Caroli (2013) acerca da resiliência, autoeficácia e tipos de pensamento em adolescentes demonstrou que quanto mais altos os níveis de resiliência por eles/as experimentados, mais capazes se sentiam para enfrentar vários domínios das suas vidas, utilizando mecanismos de *coping* inovadores, especialmente no contexto educativo. Assume-se, desta forma que, enquanto tarefa educativa que levará a uma futura escolha de carreira, a adaptabilidade vocacional é influenciada positivamente pela resiliência.

H2: Níveis mais baixos de desajustamento psicológico estão associados a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional.

Na generalidade, a decisão vocacional e o ajustamento psicológico estão significativamente relacionados, particularmente nos grupos de indivíduos que

experimentam um período de transição de ciclo de estudos. Numa investigação conduzida por Arnold (1989), que envolveu 1983 estudantes, a decisão de carreira potenciou o nível de satisfação com a vida. Da mesma forma, níveis mais elevados de bem-estar psicológico ajudaram os/as estudantes na tomada de decisão vocacional.

Um estudo realizado por Hirschi (2011) sobre a identidade vocacional como mediadora entre autoavaliação e satisfação com a vida e com o trabalho, demonstrou que a autoavaliação positiva se associou positivamente com a identidade vocacional, assim como com o nível de satisfação com a vida.

Problema 2

H3: Quanto mais alto é o nível de escolaridade dos pais, maiores são os níveis de adaptabilidade vocacional apresentados pelos sujeitos.

Múltiplas investigações acerca do nível de escolaridade dos pais já foram efetuadas e os seus resultados demonstram que esta se constitui como um importante fator importante para a promoção do sucesso educativo e comportamental das crianças/adolescentes (Davis-Kean, 2005; Dearing, McCartney & Taylor, 2001; Nagin & Tremblay, 2001; Smith, Brooks-Gunn, & Trebanov, 1997; Duncan & Trebanov, 1994).

Um estudo conduzido por Hill e colaboradores (2004), acerca do envolvimento parental, problemas de comportamento, sucesso educativo e aspirações e que englobou adolescentes (do 7º ao 11º ano de escolaridade), demonstrou que os pais com maior nível de escolaridade prediziam negativamente problemas de comportamento e positivamente com o sucesso educativo e aspirações dos seus filhos, em contraste com os pais com níveis mais baixos de escolaridade, em que se

verificava uma maior frequência de problemas de comportamento e sucesso educativo também mais baixo.

H4: Níveis mais elevados de satisfação com o Curso frequentado associam-se a níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional.

Eun, Sohn e Lee (2013) estudaram o efeito da tomada de decisão autorregulada na construção vocacional e na satisfação decorrente dessa escolha, tendo verificado que os indivíduos que possuem a competência de autorregulação dirigida aos processos de tomada de decisão têm maior probabilidade de escolher empregos em que melhor se adaptam, experimentar satisfação decorrente das suas decisões de carreira e de escolher carreiras/vocações relevantes aos seus interesses.

Um estudo longitudinal de Stringer, Kerpelman e Skorikov (2012) sobre preparação de carreira/vocacional e ajustamento na transição de ciclo do Secundário para o nível Universitário demonstrou também que a preparação vocacional consegue prever e é prevista pelo ajustamento/adaptabilidade, acrescentando que um aumento na estabilidade emocional teria consequências positivas que se traduziriam no aumento de confiança e diminuição da indecisão vocacional.

Problema 3

H5: As raparigas evidenciam índices mais elevados de adaptabilidade vocacional do que os rapazes.

No estudo diferencial de Duarte e colaboradores (2012), procurou-se compreender as diferenças entre géneros na expressão do constructo de adaptabilidade vocacional. Verificou-se que as raparigas evidenciavam valores mais elevados nos fatores de preocupação e confiança da escala de adaptabilidade vocacional (CAAS), e não nos restantes (controlo e curiosidade).

2.4. Participantes

A amostra deste estudo compreende 251 participantes, do décimo ao décimo segundo ano, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, que constituem uma média de idades de 16.81 (DP = 1.248). No total da amostra, verifica-se que 138 (55.0%) é do género feminino, representando a maioria da população. No que concerne ao ano de escolaridade frequentado, observa-se que a maior parte dos/as participantes, 100 (39.8%) frequenta o décimo ano de escolaridade, sendo que a maioria dos/as participantes, 186 (74.1%) frequenta Cursos Científico-Humanísticos, em relação àqueles/as que frequentam Cursos Profissionais, 65 (25.90%). Estes dados podem ser analisados pormenorizadamente na tabela 1.

Tabela 1

Caracterização da Amostra

	N	%
Sexo	251	100
Feminino	138	55
Masculino	113	45
Ano de escolaridade	251	100
10º ano	100	39.8
11º ano	72	28.7
12º ano	79	31.5
Tipo de Curso	251	100
Científico-Humanístico	186	74.1
Profissional	65	25.9

Relativamente aos pais/cuidadores, verifica-se que a média de idades da mãe é de 45.07 (DP = 5.563), e do pai, 47.41 (DP = 5.898). No que concerne às habilitações literárias, verifica-se que a maioria das mães, 79 (31.9%) possui o Ensino Secundário e que a maioria dos pais, 60 (24.5%) possui o 2º ciclo do Ensino Básico, tal como se pode consultar na tabela 2, apresentada de seguida.

Tabela 2

Habilitações Literárias dos Pais

	Mãe		Pai	
	N	%	N	%
Habilitações literárias	248	100	245	100
< 1º ciclo	7	2.8	9	3.7
1º ciclo	33	13.3	38	15.5
2º ciclo	38	15.3	60	24.5
3º ciclo	59	23.8	54	22.0
Secundário	79	31.9	54	22.0
Licenciatura	24	9.7	15	6.1
Mestrado	4	1.6	10	4.1
Doutoramento	3	1.2	4	1.6
Outra*	1	0.4	1	0.4

*incluem 7º ano; 8º ano; 10ºano; Curso Profissional; e Bacharelato.

Do total de estudantes inquiridos, 175 (70.30%) referiram nunca ter reprovado no seu percurso educativo, sendo que aqueles/as que apresentaram retenções, 72 (28.70%), que variam de uma a quatro, mencionaram que o principal motivo de reprovação foi a falta de estudo, 34 (47.2%). Na amostra, 206 (82.4%) alunos/as participaram na Orientação Vocacional no 9º ano de escolaridade, e a maioria dos/as alunos/as, 132 (52.6%) tem como projeto pós-secundário o ingresso no Ensino Superior; 70 (27.9%) tem ainda dificuldade em decidir o que fazer quando concluir o Ensino Secundário; 38 (15.1%) pretende entrar no mercado de trabalho; e apenas 11 (4.4%) procura o ingresso em Cursos Técnico-Superiores Profissionais (CTeSP). No que concerne ao rendimento académico global dos participantes, verifica-se uma média aritmética de 13.29 valores (DP = .12), com o valor mínimo de 7.75 valores e o valor máximo de 17.83 valores. Estes valores podem ser consultados nas tabelas 3 e 4, apresentadas seguidamente.

Tabela 3

Percurso Académico dos/as Alunos/as

		N	%
Reprovações		249	100
	Nenhuma	176	70.7
	Uma	49	19.7
	Duas	14	5.6
	Três	6	2.4
	Quatro	4	1.6
Motivos da reprovação		72	100
	Falta de estudo	34	47.2
	Comportamento	8	11.1
	Desmotivação	13	18.1
	Dificuldades de aprendizagem	6	8.3
	Outro*	11	15.3
Mudança de percurso		250	100
	Não	231	92.4
	Sim	19	7.6
Grau de satisfação com o curso		250	100
	Muito baixo	6	2.4
	Baixo	42	16.8
	Alto	162	64.8
	Muito alto	40	16
Orientação Vocacional no 9º ano		250	100
	Sim	206	82.4
	Não	44	17.6
Projectos de carreira pós-secundários		251	100
	Ensino Superior	132	52.6
	CTeSP	11	4.4
	Mercado de trabalho	38	15.1
	Dificuldade em decidir	70	27.9

*incluem mudança de Escola; problemas pessoais; problemas de saúde; excesso de faltas e mudança de Curso.

Tabela 4

Rendimento Académico Global

	N	Min.	Max.	Média	Desvio Padrão
Rendimento académico global	251	7.75	17.83	13.29	.12

2.5. Instrumentos

De modo a responder aos objetivos desta investigação, utilizaram-se quatro instrumentos de medida correspondentes às variáveis em estudo, designadamente, a adaptabilidade vocacional, o ajustamento psicológico e a resiliência.

Questionário Sociodemográfico. Este instrumento de autorrelato e constituído por itens de escolha múltipla e resposta direta, foi concebido propositadamente para esta investigação, com a linguagem adaptada para os/as jovens e teve como objetivo recolher informações mais detalhadas acerca dos/as estudantes, tais como o género, a idade, o tipo de curso frequentado, o grau de satisfação com o curso, o rendimento educativo global, entre outros aspetos considerados pertinentes para a investigação.

Escala sobre Adaptabilidade – versão Internacional CAAS – Career Adapt-Ability Scale (Savickas, 2012; traduzido e adaptado por Duarte, Fraga, Rafael, Lima, Paredes, & Djaló, 2012). A versão portuguesa do CAAS é composta por 28 itens de medida ordinal do tipo *Lickert*, cujas respostas, de autorrelato, variam entre 1 e 5 (muito pouco; pouco; razoavelmente; bastante; e muito). Esta escala avalia 4 fatores de adaptabilidade vocacional, que se constituem como competências autorregulatórias: Preocupação – expectativas e atividades relacionadas com a construção de carreira; Controlo – responsabilidade e adaptação contextual, através do esforço e perseverança; Curiosidade – exploração de características e papéis associados a profissões; e Confiança – nas funções desempenhadas, recorrendo ao enriquecimento de conhecimentos profissionais necessários. O total da escala determina o valor da adaptabilidade vocacional, sendo que quanto maior a soma dos fatores, maior é o nível de adaptabilidade e considerando-se o ponto médio de 84 pontos (Duarte et al., 2012). A fidelidade da Escala de Adaptabilidade – versão Internacional – revelou níveis satisfatórios consistência interna global ($\alpha=.92$), de

acordo com Field, (2009), sendo esta mais elevada do que nos seus fatores: preocupação ($\alpha=.83$), controlo ($\alpha=.74$), curiosidade ($\alpha=.79$) e confiança ($\alpha=.85$) (Savickas & Porfeli, 2012). O estudo realizado em Portugal por Duarte e colaboradores (2012) corrobora igualmente uma consistência interna global adequada, segundo Field, (2009) ($\alpha=.90$), mais elevada do que nas suas subescalas: preocupação ($\alpha=.76$), controlo ($\alpha=.69$), curiosidade ($\alpha=.78$) e confiança ($\alpha=.79$). Nesta investigação, a consistência interna global assume um valor satisfatório ($\alpha=.83$), assim como nos fatores que constituem a escala: preocupação ($\alpha=.81$); controlo ($\alpha=.76$); curiosidade ($\alpha=.83$); e confiança ($\alpha=.86$), considerado adequado (Field, 2009).

Escala sobre Resiliência – Resilience Scale (RS). Trata-se de uma escala desenvolvida originalmente por Wagnild e Young (1993), destinada à avaliação da resiliência, que foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Ng Deep e Pereira (2012), constituída por 23 itens, de autorrelato, com medida ordinal do tipo *Lickert*, com possibilidades de respostas que variam entre 1 e 7 (discordo totalmente; discordo muito; discordo pouco; não discordo nem concordo; concordo pouco; concordo muito; concordo totalmente). A escala avalia 4 dimensões da resiliência: perseverança; sentido de vida; serenidade; e autossuficiência/autoconfiança. O total da escala corresponde à soma dos valores obtidos nos fatores e indica o nível de resiliência, assumindo-se como ponto médio, 92 pontos. A versão original da escala (Wagnild & Young, 1993) revelou níveis adequados de consistência interna, de acordo com Field, (2009) ($\alpha=.91$). A versão portuguesa (Ng Deep & Pereira, 2012) revelou também níveis globais satisfatórios de consistência interna (Field, 2009), com *alpha de Cronbach* de .87, sendo estes mais elevados do que nos fatores que compõe a escala: perseverança ($\alpha=.84$); sentido de vida ($\alpha=.81$); serenidade ($\alpha=.60$);

autossuficiência/ autoconfiança ($\alpha=.67$). O presente estudo demonstra um valor de consistência interna global satisfatório, de acordo com Field (2009) ($\alpha=.76$), mais alto do que nos seus fatores: perseverança ($\alpha=.74$); sentido de vida ($\alpha=.63$); serenidade ($\alpha=.52$); autossuficiência/ autoconfiança ($\alpha=.44$). Por revelarem níveis baixos de consistência interna, os 2 últimos fatores recomendam uma leitura cuidadosa na análise dos resultados.

Questionário de Avaliação da Personalidade (versão curta) – Personality Assessment Questionnaire (PAQ) – short version. Escala destinada a avaliar a personalidade, em particular, o nível de desajustamento psicológico, desenvolvida na versão original por Rohner e Khaleque (2005). A versão curta, utilizada nesta investigação, é constituída por 42 itens de autorrelato, de medida ordinal do tipo *Lickert*, com possibilidade de resposta que varia entre 1 e 4 (quase nunca é verdade; raramente é verdade; algumas vezes é verdade; muitas vezes é verdade). O PAQ avalia 7 fatores de desajustamento psicológico: hostilidade e agressão (e.g.: “Quero bater em alguma coisa ou em alguém”); dependência (e.g.: “Gosto que os meus/minhas amigos/as mostrem muito afeto por mim”); auto adequação negativa (e.g.: “Quando conheço alguém desconhecido/a penso que ele/a é melhor do que eu”); autoestima negativa (e.g.: “Sinto que sou um falhanço”); não responsividade emocional (e.g.: “É difícil para mim mostrar como realmente me sinto a alguém de quem gosto”); instabilidade emocional (e.g.: “Estou bem-disposto/a e feliz num minuto e triste e infeliz no seguinte”); e visão negativa do mundo (e.g.: “Para mim o mundo é um sítio infeliz”), sendo que a pontuação total corresponde à soma das pontuações fatoriais e indica o nível de desajustamento psicológico do indivíduo (quando superior ao ponto médio – 105 – verifica-se desajustamento psicológico). A fidelidade da escala original revelou valores adequados (Field, 2009), com *alpha de*

Cronbach de .86 (Rohner & Khaleque, 2005). O valor de consistência interna na presente investigação ($\alpha=.74$) considera-se satisfatório, segundo Field (2009), assim como nos fatores que constituem a escala: hostilidade e agressão ($\alpha=.67$); dependência ($\alpha=.63$); auto adequação negativa ($\alpha=.78$); autoestima negativa ($\alpha=.72$); não responsividade emocional ($\alpha=.69$); instabilidade emocional ($\alpha=.71$); e visão negativa do mundo ($\alpha=.72$).

2.6. Procedimentos

Para a realização deste estudo, recorreu-se ao Código Ético e Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e ao Ministério da Educação e Ciência – Governo de Portugal para elaborar os procedimentos. Assim, foi contactada a Direção de um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, e entregue pessoalmente o pedido de autorização (Anexo 1) para a realização desta investigação. Deste modo, no momento em que a Direção do Agrupamento de Escolas aprovou a investigação, procedeu-se ao pedido de autorização aos/às Encarregados de Educação dos/as alunos/as (Anexo 2) através dos/as Diretores/as de Turma, o qual explicitava claramente os objetivos do estudo, a voluntariedade e confidencialidade de resposta e a não atribuição de qualquer tipo de remuneração para o efeito. Quando estes foram recolhidos e aprovados, os/as alunos foram abordados pessoalmente pelo investigador, em aulas disponibilizadas pelos/as Diretores de Turma, e foi pedido aos/às alunos/as o seu consentimento informado (Anexo 3), explicando os objetivos do estudo e as mesmas condições mencionadas aos/às Encarregados/as de Educação, salientando que a qualquer altura o consentimento poderia ser revogado, antes de se proceder à recolha de dados (Anexo 4). Este último procedimento decorreu entre março e julho de 2017.

3. Resultados

Neste capítulo serão apresentados e descritos os resultados da investigação. Inicialmente, os comportamentos da amostra serão descritos, avaliando as variáveis escolhidas para o estudo (como se pode verificar na tabela 5). Seguidamente, proceder-se-á à exposição dos resultados das associações entre a adaptabilidade vocacional, a resiliência e o ajustamento psicológico.

Utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) *Version 24* para os procedimentos de análise estatística, com recurso ao teste paramétrico de correlação de *Pearson*, uma vez que a população em estudo segue uma distribuição normal.

Tabela 5

Análise Descritiva das Variáveis em Estudo

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Ponto Médio
Preocupação	7.00	35.00	27.11	3.94	21.00
Controlo	7.00	35.00	28.22	3.70	21.00
Curiosidade	7.00	35.00	26.90	3.87	21.00
Confiança	7.00	35.00	27.54	4.00	21.00
Adaptabilidade Vocacional	35.00	140.00	109.78	12.61	84.00
Perseverança	7.00	49.00	39.38	5.30	28.00
Sentido de Vida	6.00	42.00	34.87	4.31	24.00
Serenidade	5.00	35.00	25.23	4.98	20.00
Autossuficiência	5.00	35.00	27.69	3.79	20.00
Resiliência	23.00	161.00	127.18	14.14	92.00
Hostilidade e Agressão	6.00	24.00	12.19	3.30	15.00
Dependência	6.00	24.00	15.38	3.03	15.00

Auto Adequação Negativa	6.00	24.00	11.56	3.49	15.00
Autoestima Negativa	6.00	24.00	12.18	2.89	15.00
Não Responsividade Emocional	6.00	24.00	12.83	3.35	15.00
Instabilidade Emocional	6.00	24.00	15.73	3.46	15.00
Visão Negativa do Mundo	6.00	24.00	12.03	3.26	15.00
Desajustamento Psicológico	42.00	168.00	91.90	13.67	105.00

No que concerne à análise descritiva das variáveis associadas ao CAAS, verifica-se que os/as alunos/as evidenciam valores acima da média em todos os fatores: a preocupação assume uma média de 27.11 (DP = 3.94); o controlo de 28.22 (DP = 3.70); a curiosidade de 26.90 (DP = 3.87); a confiança de 27.54 (DP = 4.00); e a adaptabilidade vocacional apresenta uma média de 109.78 (DP = 12.61). Estes valores sugerem que os/as participantes revelam boas características de adaptabilidade vocacional, quer a nível global, quer ao nível dos fatores que estão associados (preocupação, controlo, curiosidade e confiança), atendendo ao facto de todos os valores estarem consideravelmente acima dos pontos médios correspondentes. Estes resultados sugerem que os/as alunos/as possuem competências de autorregulação eficazes para as suas decisões vocacionais, que favorecem o desenvolvimento de bons índices de adaptabilidade vocacional, necessários para a construção das suas futuras carreiras.

Relativamente à Resiliência, observam-se resultados similares, em que os/as participantes demonstram resultados acima do ponto médio em todos os fatores que constituem a escala, incluindo o valor global da mesma. Assim, verifica-se que a perseverança apresenta uma média de 39.38 (DP = 5.30); o sentido de vida de 34.87 (DP = 4.31); a serenidade de 25.23 (DP = 4.98); autossuficiência de 27.69 (DP =

3.79); e que o valor global de Resiliência tem uma média de 127.18 (DP = 14.14). Desta forma, e uma vez que todos os valores se encontram acima dos pontos médios correspondentes, assume-se que os/as alunos/as manifestam índices elevados de resiliência, assim como nas dimensões que constituem a escala – perseverança, sentido de vida, serenidade e autossuficiência, o que lhes permite lidar de forma eficaz com as dificuldades, conflitos e adversidades com que se deparam no seu percurso educativo.

No último questionário, o PAQ, observa-se que os resultados médios dos/as alunos/a são, na generalidade, mais baixos do que o ponto médio correspondente, verificando-se que o valor global da escala – nível de desajustamento psicológico – é inferior ao seu ponto médio 91.90 (DP = 13.67), assim como na maioria das suas dimensões: hostilidade e agressão, média de 12.91 (DP = 3.30); auto adequação negativa, média de 11.56 (DP = 3.49); autoestima negativa, média de 12.18 (DP = 2.89); não responsividade emocional, média de 12.83 (DP = 3.35); e visão negativa do mundo, média de 12.03 (DP = 3.26). Por outro lado, verificam-se valores ligeiramente superiores ao ponto médio nas dimensões de dependência, com média de 15.38 (DP = 3.03) e instabilidade emocional, 15.73 (DP = 3.46). Estes resultados sugerem que os/as participantes revelam níveis de desajustamento psicológico abaixo do ponto médio, e relativamente mais altos nos fatores de dependência e instabilidade emocional, do que nas restantes dimensões do PAQ.

Atendendo aos problemas de investigação e hipóteses formuladas, seguidamente procurar-se-á estudar as estimadas relações entre as variáveis. Assim, os resultados da primeira hipótese (existe uma associação direta e positiva entre adaptabilidade vocacional e resiliência) resumem-se na tabela 6.

Tabela 6

Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Resiliência

		Perseverança	Sentido de Vida	Serenidade	Autoconfiança	Resiliência
Preocupação	Correlação de Pearson	.29**	.44**	-0.006	.16*	.28**
Controlo	Correlação de Pearson	.61**	.51**	.36**	.41**	.62**
Curiosidade	Correlação de Pearson	.36**	.43**	0.04	.31**	.36**
Confiança	Correlação de Pearson	.45**	.47**	.14*	.32**	.45**
Adaptabilidade e Vocacional	Correlação de Pearson	.52**	.57**	.16*	.37**	.52**

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

Observando os resultados correlacionais, verificam-se associações positivas e estatisticamente significativas entre a adaptabilidade vocacional e a perseverança ($r_p = .52$, $p = .000$), o sentido de vida ($r_p = .57$, $p = .000$), a serenidade ($r_p = .16$, $p = .011$) e a autoconfiança ($r_p = .37$, $p = .000$). Quando observada a correlação entre adaptabilidade vocacional e a resiliência, verifica-se, também, uma associação positiva e estatisticamente significativa ($r_p = .52$, $p = .000$), indicando que quanto maiores são os níveis de resiliência, mais desenvolvidas são as competências autorregulatórias que permitirão lidar eficazmente com o *stress* e acontecimentos inesperados, que conduzem a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional nos/as alunos/as.

Os resultados relativos à hipótese dois (níveis mais baixos de desajustamento psicológico estão associados a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional) ilustram-se na tabela 7.

Tabela 7

Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Desajustamento Psicológico

		Hostilidade e Agressão	Dependência	Auto-Adequação Negativa	Autoestima Negativa	Não Responsividade Emocional	Instabilidade Emocional	Visão Negativa do Mundo	Desajustamento Psicológico
Preocupação	Correlação de Pearson	-0.11	.15*	.04	-.09	-.19**	.12	.03	-.01
Controlo	Correlação de Pearson	-.18**	.08	-.39**	-.45**	-.25**	-.21**	-.24**	-.39**
Curiosidade	Correlação de Pearson	-.06	.05	-.06	-.19**	-.15*	.02	-.04	-.09
Confiança	Correlação de Pearson	-.07	-.03	-.14*	-.31**	-.15**	-.07	-.09	-.20**
Adaptabilidade Vocacional	Correlação de Pearson	-.13*	.08	-.17**	-.32**	-.22**	-.04	-.10	-.21**

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

A análise da tabela 7 permite destacar que a adaptabilidade vocacional se correlaciona negativa e estatisticamente significativa com o desajustamento psicológico ($r_p = -.21$, $p = .001$). O mesmo acontece com a maioria das dimensões que constituem o PAQ: hostilidade e agressão ($r_p = -.13$, $p = .05$); auto adequação negativa ($r_p = -.17$, $p = .009$); autoestima negativa ($r_p = -.32$, $p = .000$); e não responsividade emocional ($r_p = -.22$, $p = .000$). Estes resultados sugerem que o nível de ajustamento psicológico dos indivíduos proporciona níveis mais altos de adaptabilidade vocacional. Foi observada ainda uma concentração elevada de correlações negativas e estatisticamente significativas entre o fator controlo da adaptabilidade vocacional e todas as dimensões de desajustamento psicológico, com a exceção da dependência.

Em relação à terceira hipótese formulada (quanto mais alto é o nível de escolaridade dos pais, maiores são os níveis de adaptabilidade vocacional

apresentados pelos sujeitos), apresentam-se de seguida, na tabela 8, os resultados da correlação de *Pearson*.

Tabela 8

Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Escolaridade dos Pais

		Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe
Preocupação	Correlação de Pearson	-.13*	-.18**
Controlo	Correlação de Pearson	-.21**	-.16*
Curiosidade	Correlação de Pearson	-.14*	-0,12
Confiança	Correlação de Pearson	-.13	-.13*
Adaptabilidade Vocacional	Correlação de Pearson	-.19**	-.18**

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

Os resultados das associações entre a adaptabilidade vocacional e a escolaridade dos pais indicam, ao contrário das expectativas, uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre ambas as variáveis. Assim a correlação entre adaptabilidade vocacional e a escolaridade do pai ($r_p = -.19$, $p = .004$); a escolaridade da mãe ($r_p = -.18$, $p = .005$), sugerem que, nos/as participantes deste estudo, o nível de escolaridade dos pais é inversamente proporcional à adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Este facto poderá ser explicado pela escassez de oportunidades de escolarização que os pais tiveram nas suas vidas (e.g.: por precisarem de ingressar no mercado de trabalho antes de terminar os seus estudos por carência económica), procurando, inculcar e recriar essas oportunidades nos/as seus/suas filhos/as, incentivando-os à construção de uma carreira de sucesso e de realização pessoal.

No que concerne à hipótese número quatro (níveis mais elevados de satisfação com o Curso frequentado associam-se a níveis mais elevados de adaptabilidade

vocacional), os resultados podem ser consultados na tabela 9, apresentada seguidamente.

Tabela 9

Correlação entre Adaptabilidade Vocacional e Grau de Satisfação com o Curso Frequentado

		Grau de satisfação com o Curso frequentado
Preocupação	Correlação de Pearson	.19**
Controlo	Correlação de Pearson	0,02
Curiosidade	Correlação de Pearson	.12*
Confiança	Correlação de Pearson	0,10
Adaptabilidade Vocacional	Correlação de Pearson	.14*

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

Os resultados das correlações existentes indicam associações positivas e estatisticamente significativas entre a adaptabilidade vocacional e o grau de satisfação com o Curso frequentado ($r_p = .14$, $p = .03$). Em particular, a preocupação e a curiosidade foram as dimensões da adaptabilidade que demonstraram correlações positivas e estatisticamente significativas com o grau de satisfação com o Curso frequentado: [($r_p = .19$, $p = .002$); e ($r_p = .12$, $p = .050$)]. Estes valores sugerem que quanto maior for grau de satisfação com o Curso frequentado, mais elevado será o nível de adaptabilidade vocacional.

Para responder à hipótese cinco (as raparigas evidenciam índices mais elevados de adaptabilidade vocacional do que os rapazes), foram estudadas as diferenças existentes, recorrendo à tabela 10, a seguir apresentada.

Tabela 10

Diferenças entre Adaptabilidade Vocacional e Género

		N	Média (M)	Desvio-Padrão (DP)	t
Preocupação	Feminino	137	27.89	3.39	3.55**
	Masculino	114	26.16	4.34	
Controlo	Feminino	137	28.10	3.41	-0.60
	Masculino	114	28.38	4.03	
Curiosidade	Feminino	137	27.34	3.64	1.98*
	Masculino	114	26.38	4.09	
Confiança	Feminino	137	27.60	3.78	.23
	Masculino	114	27.48	4.16	
Adaptabilidade vocacional	Feminino	137	110.93	11.34	1.59
	Masculino	114	108.40	13.91	

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

Analisando as diferenças entre géneros no que concerne à adaptabilidade vocacional, não se observam dados estatisticamente significativos, embora se note que, em média, o género feminino revela índices ligeiramente superiores na adaptabilidade vocacional 110.93 (DP = 11.34). Também não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos fatores controlo e confiança. Por outro lado, observa-se que as raparigas demonstram mais preocupação e curiosidade no que concerne à construção dos seus percursos vocacionais do que os rapazes: preocupação $t(137) = 3.55$, $p = .000$; e curiosidade $t(137) = 1.98$, $p = .049$.

Atendendo ao nível elevado de associação entre as variáveis de resiliência e adaptabilidade vocacional, decidiu-se efetuar uma análise de regressão linear, de modo a verificar a existência de fator preditor para a adaptabilidade vocacional. Esta

análise adicional permitirá reforçar os resultados obtidos nas correlações anteriores entre a resiliência e a adaptabilidade vocacional.

Tabela 11

Regressão Linear para Adaptabilidade Vocacional

	R²	ΔR²	B	S. Error	β	t	p
	.272	.269					
Resiliência			.465	.048	.522	9.651	.000

A análise da regressão linear permitiu testar o efeito da variável preditora (resiliência) na adaptabilidade vocacional, sendo que o seu contributo se apresentou como significativo $F(1, 250) = 93,13$ $p \leq .001$ explicando 27.20% da variância total ($R^2 = .272$), contribuindo individualmente com 26.90% da variância para o modelo ($R^2_{adjusted} = .269$). Verificou-se, assim, que a variável resiliência se manifesta como preditora para a adaptabilidade vocacional, com um contributo positivo ($\beta = .522$). Esta análise permitiu reforçar o efeito positivo que a competência autorregulatória de resiliência dos/as alunos/as tem para o desenvolvimento da adaptabilidade vocacional.

4. Discussão

Neste capítulo, os resultados obtidos na análise das associações entre as variáveis da investigação – adaptabilidade vocacional, resiliência e ajustamento psicológico – serão alvo de reflexão e contextualização de acordo com a revisão da literatura científica.

Na primeira hipótese formulada, pretendeu-se verificar a existência de uma associação direta e positiva entre a adaptabilidade vocacional e resiliência. Essa correlação, positiva e estatisticamente significativa, foi comprovada e os resultados demonstram que quanto mais elevados são os níveis de resiliência demonstrados pelos/as alunos/as, mais altos são os níveis de adaptabilidade vocacional. Verificou-se ainda que todos os fatores que constituem a escala de resiliência utilizada (perseverança, sentido de vida, serenidade e autoconfiança) indicam também associações positivas e estatisticamente significativas com a adaptabilidade vocacional. Quando analisadas as correlações fatoriais da adaptabilidade vocacional (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) com as que constituem a escala de resiliência, observa-se igualmente uma concentração elevada de associações positivas e estatisticamente significativas em todos os fatores, com a exceção do fator serenidade com a preocupação e com a curiosidade. Estes resultados não rejeitam a hipótese formulada e reforçam o efeito positivo que as competências autorregulatórias de resiliência têm na adaptabilidade vocacional. Concordante com estudos anteriores (De Caroli & Sagone, 2016; Richmond & Beardslee, 1988; Wagnild & Young, 1993), a resiliência constitui-se como uma competência que permite aos sujeitos ultrapassar vários acontecimentos adversos com os quais se deparam nas suas vidas, recorrendo a mecanismos de *coping* cada vez mais evoluídos e complexos, entre os quais se destaca a adaptabilidade como resposta comportamental eficaz perante determinada

situação (Bimrose & Hearne, 2012; Dix & Savickas, 1995). Todavia, apesar de várias investigações demonstrarem a importância da resiliência, poucos são aqueles que o fazem em relação à adaptabilidade vocacional. De Caroli e Sagone (2016) consideraram a adaptabilidade como um fator determinante da resiliência, mas referiram-se à adaptabilidade de forma geral, como uma competência que permite aos sujeitos ajustarem os seus comportamentos em resposta a determinados acontecimentos. A presente investigação pretende ser mais específica e estudar o efeito que a resiliência tem nos processos de adaptabilidade vocacional como mecanismo autorregulatório que permitirá aos indivíduos ajustar os seus comportamentos às tarefas ocupacionais com as quais se confrontam ao longo das suas vidas (Savickas & Porfeli, 2012). A associação positiva e estatisticamente significativa encontrada nesta investigação entre essas duas variáveis, e posterior análise de regressão linear permitiu verificar, de facto, que a resiliência se constitui como um mecanismo preditor de adaptabilidade vocacional. Os resultados observados sugerem a importância da aprendizagem da competência autorregulatória de resiliência, que poderá ser desenvolvida através da aprendizagem socioemocional (CASEL, 2016), adotando uma perspetiva multicontextual e ao longo da vida. Desta forma, quando incluída no ciclo de vida das crianças e adolescentes, a resiliência constitui-se como uma ferramenta poderosa, que proporcionará os níveis ideais de preocupação, controlo, curiosidade e confiança, necessários para os processos de adaptabilidade vocacional em vários momentos de construção das suas carreiras (tais como a escolha de cursos de nível secundário, de cursos superiores, de ocupação profissional e, mais tarde, no planeamento da reforma).

A segunda hipótese formulada teve como objetivo verificar se níveis mais baixos de desajustamento psicológico estavam associados a níveis mais altos de

adaptabilidade vocacional. Os resultados obtidos demonstraram uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre as variáveis, não se rejeitando a hipótese colocada. Desta forma, verifica-se que o ajustamento psicológico assume um papel importante para a adaptabilidade vocacional do indivíduo, que lhe permitirá, através de competências socioemocionais, desenvolver sentimentos de autorrealização e de satisfação com a vida (Hirchi, 2009), nas decisões vocacionais que vai tomando ao longo da sua carreira. De facto, o ajustamento psicológico está presente nos cinco domínios de competência da SEL: consciência do eu, através do autoconhecimento e autoavaliação das emoções do/a próprio/a; autorregulação, uma vez que existe um conjunto de emoções e comportamentos que estão a ser geridos pelo indivíduo; consciência social, necessária para o reconhecimento vários ecossistemas de apoio disponíveis (e.g.: família, amigos, escola, local de trabalho); relacionamento social, uma vez que o ajustamento psicológico implica, quase sempre, o estabelecimento e manutenção das relações interpessoais; e a tomada de decisão responsável, relacionada com opções fundamentadas, refletidas e construtivas, que favoreçam a saúde mental do próprio e da comunidade envolvente. Neste sentido, e apesar da adaptabilidade vocacional se constituir como uma competência de autorregulação, os indivíduos necessitam de realizar vários processos de tomada de decisão responsável ao longo das suas vidas (sob o ponto de vista pessoal, social e ocupacional), pelo que é de extrema importância que os seus níveis de ajustamento psicológico estejam equilibrados para aumentar o grau de confiança e satisfação com a opção escolhida. Djambazova-Popordanoska (2016) salienta no seu estudo o que ajustamento psicológico e as competências de autorregulação emocional se relacionam mutuamente, o que permite aos indivíduos progredirem nas suas aprendizagens de forma positiva, favorecendo o sucesso educativo. Paralelamente, Weissberg e

colaboradores (2015) descrevem a autorregulação socioemocional como uma competência que permite o autocontrole e o desenvolvimento de mecanismos de *coping* adequados, e que permite aos indivíduos serem resilientes perante os desafios encontrados e terem a capacidade de persistir até alcançar os objetivos pretendidos. Destaca-se, mais uma vez, a importância que o papel da aprendizagem socioemocional tem nos/as adolescentes (CASEL, 2016), nomeadamente no desenvolvimento do e manutenção do ajustamento psicológico, e os efeitos positivos que este tem na capacidade para a tomada de decisão responsável, necessária para a potenciar as competências de adaptabilidade vocacional.

No que diz respeito à terceira hipótese colocada, procurou-se observar se níveis mais altos de escolaridade dos pais estavam associados a níveis também mais altos de adaptabilidade nos/as seus/suas filhos/as. Contrariamente ao esperado, os resultados indicaram uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e o nível de adaptabilidade dos/as seus/suas filhos/as, rejeitando-se, deste modo, a hipótese formulada. Explorou-se, na revisão da literatura, várias investigações acerca da escolarização dos pais, que indicam que os níveis socioeconómicos mais elevados se associam positivamente ao sucesso educativo das crianças e adolescentes, às suas aspirações académicas e vocacionais, e permitem a prevenção de comportamentos de risco e potencial insucesso e/ou abandono escolar precoce (Davis-Kean, 2005; Hill et al., 2004; NCES, 2001; Dearing, McCartney, & Taylor, 2001; Nagin & Tremblay, 2001; Smith, Brooks-Gunn, & Trebanov, 1997; Duncan & Trebanov, 1994). Porém, não foram encontrados estudos que evidenciassem o oposto, tal como aconteceu na presente investigação. Uma possível explicação para o sucedido poderá estar relacionada com o meio semirural onde situa o Agrupamento de Escolas onde decorreu a recolha de dados. Desta forma, assume-se

que a associação negativa encontrada pode estar relacionada com a escassez de recursos financeiros que levou a que os pais dos sujeitos antecipassem a entrada no mercado de trabalho antes de concluírem a escolaridade obrigatória ou alcançassem as aspirações vocacionais pretendidas, de modo a garantir a subsistência das suas famílias. Por esse motivo, os níveis elevados de adaptabilidade vocacional dos sujeitos desta investigação podem ser explicados atendendo ao desejo que os pais têm de criar oportunidades às quais não tiveram acesso no passado, incentivando os/as seus/suas filhos/as adolescentes para a frequência de estudos pós-secundários para que consigam alcançar os seus próprios sonhos vocacionais, através a construção de carreiras de sucesso. Apesar dos resultados desta investigação seguirem caminhos divergentes ao que seria expectável, estes vão de encontro ao que é afirmado na literatura, considerando-se que a escolaridade dos pais tem, na maioria dos casos, efeitos positivos para os/as seus/suas filhos/as, pelo que os níveis mais elevados de escolarização deverão continuar a ser fomentados desde cedo e também porque os/as filhos/as de hoje serão os pais do amanhã e terão a oportunidade de se constituir como um modelo e referência às futuras gerações.

Pretendeu-se, com a quarta hipótese, verificar se níveis mais elevados de satisfação com o Curso frequentado se associavam a níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional. Observou-se, de facto, uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as variáveis, não se rejeitando a hipótese formulada. Com efeito, o grau de satisfação com o Curso frequentado permite não só demonstrar a forma como os indivíduos se sentem acerca das suas áreas de estudo escolhidas, como também constituir-se como uma ponte para ilustrar a importância que isso tem na escolha de percursos pós-secundários possíveis e, posteriormente na entrada para o mercado de trabalho. As competências de autorregulação assumem,

mais uma vez, um papel fundamental para os processos de tomada de decisão vocacional (Hartung et al., 2008) e quando associadas ao nível de satisfação com as próprias escolhas (Eun, Sohn, & Lee, 2013). A transição do ciclo estudos de nível Secundário para o nível Universitário foi estudada por Stringer, Kerpelman, e Skorikov (2012), que enfatizaram os efeitos positivos que a preparação para a carreira e a estabilidade emocional têm no desenvolvimento da adaptabilidade dos sujeitos. Reforça-se a importância dos/as adolescentes se sentirem realizados e confortáveis com as opções vocacionais que tomaram, correspondentes às suas expectativas, o que lhes permitirá projetá-las em futuras decisões favoráveis no que concerne à construção das suas carreiras, através de competências autorregulatórias de adaptabilidade vocacionais.

Relativamente à quinta hipótese, pretendeu-se observar se existiam diferenças nos níveis de adaptabilidade vocacional, tendo em conta o género dos sujeitos. Em particular, procurou-se verificar se as raparigas evidenciavam níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional do que os rapazes. Os resultados do teste *T* para Amostras Independentes não indicaram diferenças estatisticamente significativas no total da escala, mas sim nos fatores de preocupação e curiosidade, nos quais as raparigas manifestaram índices mais elevados em relação aos rapazes. Não se rejeitou, assim, a hipótese formulada. Com efeito, no estudo de Duarte e colaboradores (2012) foram encontrados também valores mais elevados de preocupação em relação às raparigas no que concerne à adaptabilidade vocacional. Este resultado sugere que existem níveis mais elevados nos sujeitos do género feminino, no que concerne à preparação prévia para as tarefas académicas, profissionais e ocupacionais, atendendo à construção de carreira (Savickas & Porfeli, 2012; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008). Paralelamente, foram também encontrados níveis mais elevados de curiosidade

nas raparigas, que se traduzem em formas de exploração vocacionais mais ricas (Savickas & Porfeli, 2012) e expectativas e aspirações mais realistas e adequadas acerca da construção de carreira (Hartung et al., 2008). Em suma, apesar de existirem alguns indicadores que possam diferenciar competências autorregulatórias específicas de adaptabilidade vocacional (no presente estudo a preocupação e curiosidade) em termos de género, a análise geral dos resultados sugere que ambos os géneros possuem os recursos individuais necessários para enfrentar e resolver de modo eficaz as tarefas vocacionais (Savickas, 1997), que caracterizam o constructo psicossocial da adaptabilidade vocacional. Os resultados obtidos poderão constituir-se como um auxílio para desenvolver competências de exploração vocacional e de aspirações nos rapazes, recorrendo, por exemplo, a trabalhos de grupo mistos nas sessões de orientação vocacional, de modo a promover níveis de preocupação e curiosidade mais adequados e enriquecedores, úteis para a decisão vocacional como tomada de decisão responsável.

5. Conclusão

Os processos autorregulatórios contribuem de modo significativo para o desenvolvimento da competência de adaptabilidade vocacional dos indivíduos, destacando-se o efeito positivo da resiliência e do ajustamento psicológico. Assim, e de acordo com a perspectiva da construção de carreira (*Life Design*), a qual valoriza os mecanismos de autorregulação associados à adaptabilidade vocacional, torna-se fundamental o entendimento e a forma como essas características podem ser fomentadas nos/as adolescentes, ao longo dos seus percursos de vida e educacionais. Deste modo, a Aprendizagem Socioemocional assume um papel determinante, uma vez que será através da utilização de modelos de referência adequados, tais como práticas parentais, metodologias de ensino adequadas e o estabelecimento da capacidade de relacionamento interpessoal, que a criança irá começar, desde muito cedo, a desenvolver mecanismos que lhe vão permitir ajustar-se aos contextos em que se encontra. Neste sentido, a resiliência constitui-se como um exemplo de práticas parentais, educativas e sociais a ser desenvolvida, ao longo da infância, que permitirá à criança, em primeiro lugar, observar que os seus pais, professores e amigos que são perseverantes face a obstáculos, persistem em lugar de desistirem e, em segundo lugar, ter a oportunidade de utilizar esses modelos em si própria, desenvolvendo a capacidade autorregulatória de resiliência. Por conseguinte, à medida que a criança se torna adolescente, irá ser sujeita a uma panóplia de desafios de várias ordens (e.g.: académicos, sociais, pessoais, vocacionais), aos quais terá que responder de forma positiva, recorrendo às competências autorregulatórias que foi refinando ao longo da sua vida. O efeito da resiliência na construção de carreira torna-se também evidente, uma vez que tanto os sonhos vocacionais como mais tarde a escolha de uma profissão estão sujeitos, frequentemente, a mudanças inesperadas às quais o indivíduo

necessitará de responder de forma construtiva e que se traduzem na competência de adaptabilidade vocacional. Assumindo que um mercado de trabalho exigente implica um sujeito resiliente, à medida que os/as adolescentes se tornam adultos, as suas competências autorregulatórias irão também evoluir e tornar-se progressivamente mais sofisticadas, permitindo-lhes tomar decisões mais responsáveis que contribuam para o seu *Life Design* e para o seu bem-estar psicossocial. De facto, o ajustamento psicológico assume um papel homeostático, com um continuum refletido nos vários contextos e etapas de vida do indivíduo, no qual o nível de autorrealização (projetado neste estudo através do nível de satisfação com o Curso frequentado) deverá também ser transversal ao longo das futuras carreiras e opções vocacionais. Assim, salienta-se novamente a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais ao longo da vida, promotoras de saúde mental, de relacionamentos interpessoais positivos, de níveis de adaptabilidade vocacional adequados e de sucesso educativo e profissional.

Espera-se que os resultados obtidos nesta investigação possam ser também traduzidos na prática de orientação vocacional, constituindo-se como um complemento aos modelos existentes, em particular no que concerne à adaptabilidade vocacional. Em adição aos resultados psicométricos envolvidos na maioria das sessões de orientação vocacional, deixa-se a sugestão de reflexão conjunta com os/as alunos/as, durante a fase da exploração vocacional, acerca dos constructos de adaptabilidade vocacional, assim como da importância que a resiliência e o ajustamento psicológico têm para a escolha de um determinado per(Curso) de nível secundário, Universitário e ocupacional. Sabemos que uma opção vocacional pode fazer sentido para determinado/a aluno/a, num determinado momento da sua vida, mas não noutra (devido a acontecimentos inesperados de várias ordens), salientando-

se a importância que a adaptabilidade vocacional e as competências de autorregulação têm para mobilizar o sujeito a ajustar as suas próprias realidades a futuras decisões ocupacionais com as quais se poderá confrontar ao longo da sua vida.

Apesar dos resultados desta investigação apresentarem *alfas de Cronbach* satisfatórios na maior parte dos instrumentos de recolha de dados utilizados, sob o ponto de vista crítico, observam-se valores moderadamente baixos em dois fatores da escala da resiliência, pelo que se recomenda uma leitura cuidadosa na análise dessas dimensões. Também o facto de a recolha de dados só ter sido possível num Agrupamento de Escolas, poderá ser apontado como uma fragilidade neste estudo, em particular ao nível dos resultados que relacionam a escolarização dos pais e o nível de adaptabilidade dos/as seus/suas filhos/as.

Ambiciona-se que a presente investigação se constitua como um enriquecimento aos estudos previamente elaborados nesta área e que seja útil para complementar planos de intervenção vocacional já estabelecidos e praticados pelos profissionais da área da Psicologia Escolar e da Educação. Adicionalmente, propõe-se que os resultados deste estudo possam ser projetados através da continuação, desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências socioemocionais das crianças e adolescentes pelos seus pais/cuidadores e profissionais da educação (educadores, professores/as), contribuindo para a resiliência, ajustamento psicológico e sentimentos de autorrealização fundamentais para uma construção de vida e de carreira de sucesso psicossocial.

Referências

- Ambiel, R. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.) Washington, DC: Author.
- Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 62(2), 163-176.
- Bimrose, J., & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 338-344.
- Brown, A., & Bimrose, J. (2011, setembro). *The role of career adaptability in facilitating individual career development*. Artigo apresentado na Conferência Internacional de Desenho Vocacional & Aconselhamento de Carreira: Desafios & Novos Horizontes, Pádua, Itália.
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development*. São Francisco: John Wiley & Sons.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved from http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev2.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), (2016). *Effective social and emotional learning programs: middle and high school edition*. Retrieved from <http://secondaryguide.casel.org>

Creed, A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219-229.

Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294.

De Caroli, M., & Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 149-160.

Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child development*, 72(6), 1779-1793.

Dix, J., & Savickas, M. (1995). Establishing a career: Developmental tasks and coping responses. *Journal of Vocational behavior*, 47(1), 93-107.

Duarte, M., Lassance, M., Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2).

Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale–Portugal form: psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729.

Duncan, G., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296-318.

Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Publications.

Durlak, J., Weissberg, P., Dymnicki, A., Taylor, D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinrad, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 157-172). New York: Guilford Press.

Eun, H., Sohn, Y., & Lee, S. (2013). The effect of self-regulated decision making on career path and major-related career choice satisfaction. *Journal of Employment Counseling, 50*(3), 98-109.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to general theory*. New York: Columbia University Press.

Gross, J. J. (Ed.). (2014). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford publications.

Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 63-74.

Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Pettit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development, 75*(5), 1491-1509.

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.

- Hirschi, A. (2011). Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. *Applied Psychology, 60*(4), 622-644.
- Krumboltz, J. (1998). Counsellor actions needed for the new career perspective. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*(4), 559-564.
- Nagin, D., & Tremblay, R. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General psychiatry, 58*(4), 389-394.
- Ng Deep, C., & Pereira, I. (2012). Adaptação da “The Resilience Scale” para a população adulta portuguesa. *Psicologia USP, 23*(2), 417-433.
- Pimenta, S. G. (1998). *Orientação vocacional e decisão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Richmond, J., & Beardslee, W. (1988). Resiliency: research and practical implications for pediatricians. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 9*(3), 157-163.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). Personality assessment questionnaire (PAQ): Test manual. *Handbook for the study of parental acceptance and rejection, 4*, 187-225.
- Ross, M., Powell, S., & Elias, M. (2002). New roles for school psychologists: Addressing the social and emotional learning needs of students. *School Psychology Review, 31*(1), 43.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry, 57*(3), 316.
- Sagone, E., & De Caroli, M. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 92*, 838-845.

Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.

Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..

Savickas, M. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.

Savickas, M., & Porfeli, E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.

Seibert, S., Kraimer, M., & Heslin, P. (2016). Developing career resilience and adaptability. *Organizational Dynamics*, 3(45), 245-257.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.

Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp.132-189). New York, NY: Russell Sage Foundation.

SPSS, I. (2016). *IBM SPSS statistics for Macintosh, version 24.0*. New York: IBM Corp.

- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2012). A longitudinal examination of career preparation and adjustment during the transition from high school. *Developmental psychology, 48*(5), 1343.
- Super, D. (1951). Vocational adjustment. *Journal of Counseling & Development, 30*(2), 88-92.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel & Guidance Journal, 61*(9), 555-562.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment* (NCES 2001–126). Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf>.
- Wagnild, G., & Young, H. (1993). Development and psychometric. *Journal of nursing measurement, 1*(2), 165-178.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L., & Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice, 181-196*.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say, 3-22*.
- Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255.