U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES, SOCIAL E DO TRABALHO

QUEM SOU EU?

O papel das forças de carácter e do autoconhecimento na construção de projetos vocacionais

Marlene Isabel Lopes Valeixo

M

2026

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o/a autor/a declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O/A autor/a declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

O/A autor/a declara que não recorreu a ferramentas de Inteligência Artificial durante o processo de elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Esta página traduz muito daquilo que eu sou. Sou tão grata. À vida, aos "meus" e ao meu caminho: aquele que fui continuamente construindo. O meu caminho é repleto de escolhas, bondade e muito amor.

Antes de tudo, quero agradecer aos meus filhos. O Francisco e a Clarinha permitiram-me (e permitem-me) viver o papel mais fantástico e construtivo da minha vida: ser mãe. Sem dúvida que este papel me permitiu evoluir como pessoa e mãe. Sem saberem, permitiram-me estar aqui. A terminar este ciclo, que tanto me diz.

Não posso deixar de agradecer ao Professor José Castro, meu orientador, pelo acompanhamento, disponibilidade e confiança demonstrada ao longo deste percurso. Tal como nos Caminhos de Santiago, este trabalho é repleto de etapas, desafios e continuidade, em que o apoio recebido ajudou a manter o rumo e a persistir até à sua concretização.

Quero também agradecer à minha família, aos meus pais, às minhas irmãs e à minha avó Emília. Eles representam o amor, o colo e o aconchego. É a certeza de amor incondicional.

Quero agradecer à família que escolhi e aos amigos que sempre estiveram presentes. Aqueles que representam a forma livre e leve como escolho viver a minha vida. Vamos brindar a esta conquista e à nossa amizade.

Resumo

Esta dissertação centra-se na orientação vocacional enquanto processo de apoio à construção de projetos de vida e de carreira, procurando compreender dimensões subjacentes à tomada de decisão vocacional. Neste âmbito, foi realizado um projeto exploratório, com o objetivo de analisar o processo de orientação vocacional e os fatores que influenciam as suas escolhas académicas e profissionais. Assim, é explorada a influência dos diferentes contextos de desenvolvimento, nomeadamente a escola e a família, reconhecendo o papel que estes desempenham na construção da identidade e no processo de decisão vocacional. Neste sentido, é dada especial atenção à importância das competências socioemocionais, como o autoconhecimento, a coragem e a prudência, enquanto recursos facilitadores de escolhas mais conscientes e informadas.

Os resultados evidenciam a diversidade de experiências e de perspetivas dos jovens relativamente a si próprios e aos seus contextos de vida, destacando a relevância dos processos de exploração pessoal e contextual na tomada de decisão. As conclusões reforçam a importância de uma abordagem integrada da orientação vocacional, considerando a interação entre as características individuais e os diferentes contextos de vida dos jovens. As implicações práticas apontam para a necessidade de promover oportunidades de exploração vocacional que favoreçam o desenvolvimento pessoal e interpessoal, contribuindo para decisões de carreira mais conscientes, fundamentadas e alinhadas às necessidades de cada jovem.

Este trabalho contribui para uma melhor compreensão do papel da orientação vocacional no desenvolvimento dos jovens, evidenciando a importância dos contextos de desenvolvimento e das competências chave na construção dos seus percursos académicos e profissionais.

Palavras-chave: Orientação Vocacional; Desenvolvimento Vocacional; Competências Socioemocionais; Ecossistema; Carreira

Abstract

This dissertation focuses on career guidance as a process that supports the development of life and career plans, seeking to understand the underlying dimensions of career decision-making. In this context, an exploratory study was conducted to analyze the career guidance process and the factors that influence students' academic and professional choices. Thus, the influence of different developmental contexts—namely school and family—is explored, recognizing the role they play in identity formation and the vocational decision-making process. In this regard, special attention is given to the importance of social-emotional skills, such as self-awareness, courage, and prudence, as resources that facilitate more conscious and informed choices.

The results highlight the diversity of young people's experiences and perspectives regarding themselves and their life contexts, emphasizing the relevance of personal and contextual exploration processes in decision-making. The conclusions reinforce the importance of an integrated approach to career guidance, taking into account the interaction between individual characteristics and the different life contexts of young people. The practical implications point to the need to promote opportunities for vocational exploration that foster personal and interpersonal development, contributing to more informed, well-founded career decisions that are aligned with each individual's needs.

This study contributes to a better understanding of the role of career guidance in youth development, highlighting the importance of developmental contexts and key competencies in shaping their academic and professional paths.

Keywords: Career Guidance; Career Development; Social-Emotional Competencies; Ecosystem; Career.

Índice

Introdução 7
Metodologia 17
Resultados e Discussão 25
Conclusão 32
Bibliografia 35
ANEXOS 37

Introdução

A crescente complexidade e imprevisibilidade dos percursos académicos e profissionais colocam novos desafios ao desenvolvimento vocacional dos jovens. Segundo Creedet al. (2024), a capacidade para se construir uma identidade vocacional clara e desenvolver recursos de adaptabilidade constitui hoje um dos principais fatores nas escolhas e transições de carreira, reforçando a importância da orientação vocacional em contexto escolar.

Quando falamos de orientação vocacional, imediatamente associamos palavras como vocação e carreira, ainda que correspondam a dimensões distintas da experiência profissional e do desenvolvimento individual. O termo vocação, enquanto expressão de compromisso individual e sentido de vida, ultrapassa a esfera instrumental do trabalho, tal como refere Weber (2004). Para este autor, quando refere a *Beruf* ("chamamento" em português), este termo vai mais além da ocupação profissional, envolvendo um sentido de dever e compromisso. Tal como Super (1990), que quando se debruça no conceito de carreira, inclui o papel do autoconceito, uma vez que os indivíduos procuram expressar e concretizar a perceção que têm de si próprios através das suas escolhas académicas e profissionais. Esta noção de si próprio assume um papel central nos processos de tomada de decisão, tanto a nível académico como profissional, na medida em que orienta a construção de escolhas coerentes com o autoconceito em desenvolvimento e com a identidade vocacional em consolidação.

O termo carreira traz uma visão de movimento, assente na abordagem do desenvolvimento ao longo da vida, reforçando a ideia de carreira como um processo dinâmico. Segundo Super (1990), a carreira constitui um processo contínuo que se desenrola ao longo do ciclo de vida (*life-span*), envolvendo a construção do autoconceito através dos diversos papéis assumidos nos diferentes contextos de vida (*life space*). Para este autor, devemos compreender a carreira não apenas como o conjunto de profissões ou funções exercidas ao longo da vida, mas como um processo continuamente construído, com múltiplas interações que devem ser consideradas para se compreender melhor os processos de orientação vocacional e as tomadas de decisão propriamente ditas.

A compreensão do desenvolvimento vocacional na adolescência pode ser enquadrada a partir da perspetiva ecológica e positiva do desenvolvimento humano. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner destaca que o desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre o indivíduo e os múltiplos sistemas contextuais, nomeadamente, a família, a escola, os pares e a sociedade, que inevitavelmente, influenciam as suas

oportunidades, expectativas e processos de decisão ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 2005). Neste sentido, as escolhas vocacionais dos jovens não podem ser entendidas de forma isolada, mas sim como produto de interações complexas entre os fatores pessoais e contextuais.

Assim sendo, é fundamental o entendimento do conceito de ecossistema, no qual o indivíduo é entendido como o centro de um sistema de influências interdependentes, organizadas em diferentes níveis de complexidade. A perspetiva bioecológica de Bronfenbrenner permite, assim, compreender o desenvolvimento humano como resultado de um processo dinâmico de interação entre as características individuais e os diferentes contextos nos quais a pessoa participa, direta ou indiretamente. Esta abordagem assume particular relevância no domínio da orientação vocacional, uma vez que as escolhas académicas e profissionais dos jovens não ocorrem num vazio social, mas são influenciadas por relações familiares, experiências escolares, grupos de pares, condições socioeconómicas e valores culturais, bem como pelas transformações que ocorrem ao longo do tempo.

No modelo bioecológico, o microssistema corresponde aos contextos nos quais o jovem participa diretamente e estabelece relações proximais, sendo constituído, entre outros, pela família, pela escola e pelo grupo de pares. Durante a adolescência, estes contextos assumem uma importância particularmente significativa, uma vez que é nestes espaços que o jovem vivencia situações de aprendizagem, estabelece relações de apoio e desenvolve perceções acerca das suas capacidades e possibilidades futuras. No contexto familiar, por exemplo, as expectativas dos pais relativamente ao desempenho escolar e às profissões consideradas desejáveis podem influenciar a forma como o jovem perceciona determinadas opções profissionais. Da mesma forma, na escola, a relação estabelecida com professores, colegas e outros profissionais pode contribuir para reforçar ou questionar determinadas representações acerca das capacidades do próprio jovem. Um jovem que receba feedback positivo relativamente às suas competências matemáticas poderá desenvolver uma maior confiança na exploração de áreas académicas relacionadas com as ciências, tecnologia ou engenharia. Pelo contrário, experiências repetidas de insucesso ou de desvalorização poderão contribuir para uma perceção menos favorável das próprias capacidades e, consequentemente, para uma redução da exploração de determinadas possibilidades.

O mesossistema diz respeito às relações estabelecidas entre os diferentes microssistemas nos quais o jovem participa. Não se trata, portanto, apenas da influência isolada da família, da escola ou dos pares, mas da forma como estes diferentes contextos se relacionam entre si. No âmbito da orientação vocacional, esta dimensão é particularmente relevante, uma vez que a existência de uma articulação consistente entre família e escola poderá proporcionar ao jovem mensagens

mais coerentes relativamente às suas capacidades, interesses e possibilidades de futuro. Por exemplo, quando a família e a escola comunicam regularmente acerca do percurso académico do jovem e procuram compreender conjuntamente os seus interesses e dificuldades, podem criar condições favoráveis à exploração vocacional. No sentido contrário, poderão surgir situações de conflito quando as expectativas familiares relativamente ao futuro académico e profissional divergem significativamente das orientações ou recomendações da escola ou dos próprios interesses do jovem. Um jovem que manifeste interesse por uma área artística, mas que seja sistematicamente incentivado pela família a seguir uma área considerada socialmente mais segura ou prestigiada, poderá experienciar tensão entre os seus interesses pessoais e as expectativas dos contextos significativos.

O exossistema integra contextos nos quais o jovem não participa diretamente, mas que podem exercer influência sobre o seu desenvolvimento através dos efeitos produzidos nos contextos em que está inserido. Entre os exemplos possíveis encontram-se as condições laborais dos pais, as políticas educativas, os serviços disponíveis na comunidade ou as condições económicas do agregado familiar. No desenvolvimento vocacional, esta dimensão permite compreender que determinadas experiências dos jovens podem ser condicionadas por acontecimentos que ocorrem fora da sua participação direta. O desemprego de um dos responsáveis parentais constitui um exemplo particularmente relevante. Embora o jovem não participe diretamente no mercado de trabalho dos pais, a perda de emprego poderá provocar alterações no rendimento familiar, aumentar a preocupação relativamente à estabilidade económica e modificar as expectativas existentes relativamente ao futuro profissional. Consequentemente, o jovem poderá passar a valorizar profissões percecionadas como mais estáveis ou seguras, podendo restringir a exploração de alternativas que impliquem maior investimento, risco ou incerteza. Importa, contudo, não assumir uma relação causal direta, uma vez que o impacto de uma situação de desemprego dependerá das características do próprio jovem, da forma como a família interpreta e gere essa situação e dos recursos de apoio existentes noutros contextos.

O macrossistema corresponde ao nível mais abrangente do modelo e inclui os valores culturais, normas sociais, crenças, ideologias, representações coletivas e condições económicas e políticas que caracterizam uma determinada sociedade. Estes elementos influenciam indiretamente as oportunidades disponíveis e as expectativas construídas relativamente aos diferentes percursos académicos e profissionais. No domínio vocacional, os valores culturais podem contribuir para determinar quais as profissões que são socialmente valorizadas, quais os percursos considerados desejáveis e quais as expectativas atribuídas a homens e mulheres relativamente à escolha profissional. Por exemplo, numa sociedade ou contexto familiar onde

determinadas profissões são associadas a prestígio, estabilidade económica ou estatuto social, os jovens poderão sentir maior pressão para considerar essas opções, mesmo quando os seus interesses pessoais se encontram orientados para outras áreas. Do mesmo modo, as representações culturais relacionadas com o género poderão contribuir para que determinadas áreas profissionais sejam percecionadas como mais adequadas para rapazes ou raparigas, condicionando a amplitude da exploração vocacional. Assim, compreender a escolha vocacional implica também considerar as representações sociais que estruturam aquilo que o jovem entende como possível, desejável ou socialmente aceitável.

Finalmente, o cronossistema introduz a dimensão temporal no modelo, permitindo compreender que o desenvolvimento ocorre ao longo do tempo e que tanto as características individuais como os contextos sociais se transformam. As transições escolares, as mudanças familiares, as alterações nas condições económicas, os acontecimentos históricos e as transformações do mercado de trabalho podem influenciar os processos de desenvolvimento e de tomada de decisão. A passagem do ensino básico para o ensino secundário, por exemplo, constitui uma transição particularmente relevante para o desenvolvimento vocacional, uma vez que implica frequentemente escolhas relacionadas com áreas de estudo, cursos e possíveis trajetórias futuras. Da mesma forma, alterações económicas ou sociais mais amplas podem modificar as oportunidades percebidas pelos jovens e as representações que constroem acerca do mundo profissional. Neste sentido, uma escolha vocacional realizada num determinado momento não deverá ser entendida como definitiva, mas como parte de um processo de desenvolvimento que poderá ser reorganizado à medida que o jovem adquire novas experiências, conhecimentos e recursos, daí a riqueza do estudo, se este se tratasse de um estudo longitudinal.

A análise destes diferentes níveis permite compreender que o desenvolvimento vocacional resulta da interação entre características pessoais e contextuais e não exclusivamente de interesses ou capacidades individuais. Um jovem pode apresentar determinadas competências e interesses, mas a possibilidade de os explorar dependerá também das oportunidades disponibilizadas pela família, pela escola e pela comunidade, bem como das condições económicas e das representações culturais que caracterizam o seu contexto. Por exemplo, um jovem com elevado interesse por uma determinada área científica poderá ter de considerar fatores como a possibilidade de acesso ao ensino superior, os recursos económicos da família, a disponibilidade de apoio escolar, as expectativas parentais e as oportunidades existentes no território onde reside. A decisão final será, assim, construída através da articulação entre diferentes níveis de influência.

Esta perspetiva assume particular importância quando se considera que a adolescência corresponde a um período de progressiva autonomia, no qual os jovens começam a assumir maior responsabilidade pelas decisões relacionadas com o seu percurso académico e profissional. A construção da identidade vocacional ocorre, portanto, numa tensão permanente entre autonomia e influência contextual. Por um lado, espera-se que o jovem seja capaz de reconhecer os seus interesses, valores, competências e aspirações; por outro, as suas decisões são inevitavelmente influenciadas pelas relações e oportunidades presentes no seu ambiente. A orientação vocacional deverá, por isso, evitar uma leitura exclusivamente individualista das escolhas, procurando compreender de que forma os diferentes sistemas de desenvolvimento podem funcionar simultaneamente como recursos ou como constrangimentos.

Nesta perspetiva, a orientação vocacional poderá assumir uma função de mediação entre o jovem e os diferentes contextos que influenciam o seu desenvolvimento. Para além de apoiar o autoconhecimento e a exploração de interesses, poderá contribuir para que o jovem reconheça as expectativas familiares, as influências dos pares e as representações sociais que participam na construção das suas escolhas. O objetivo não será eliminar essas influências, o que seria pouco realista, mas promover uma maior consciência acerca das mesmas, permitindo ao jovem posicionar-se de forma mais autónoma e refletida perante as possibilidades existentes. Assim, a orientação vocacional poderá constituir um espaço privilegiado para a exploração não apenas da questão "o que quero fazer?", mas também de questões como "o que influencia aquilo que penso querer fazer?", "que possibilidades considero disponíveis?" e "que fatores poderão facilitar ou dificultar a concretização do meu projeto?".

A perspetiva bioecológica permite, deste modo, alargar a compreensão da orientação vocacional, passando de uma abordagem centrada exclusivamente na identificação de interesses e aptidões para uma conceção mais contextualizada do desenvolvimento. A construção de um projeto vocacional significativo depende não apenas do conhecimento que o jovem possui acerca de si próprio, mas também da capacidade de interpretar criticamente os contextos em que está inserido e de identificar os recursos e constrangimentos que podem influenciar o seu percurso. Nesta medida, a família, a escola, os pares, a comunidade e a sociedade constituem dimensões indissociáveis do processo de desenvolvimento vocacional, devendo ser consideradas na compreensão das escolhas e transições realizadas ao longo da adolescência.

A família é um importante estímulo ambiental que afeta o processo e o resultado das construções de carreira, desempenhando um papel construtivo na formação do significado da vida. Este envolvimento parental tem sido associado a uma maior exploração de carreira e a

melhores indicadores de adaptabilidade vocacional, reforçando a importância da família enquanto contexto estruturante do desenvolvimento vocacional (Marcionetti & Zammitti, 2023). Da mesma forma que Super (1990) ao introduzir conceitos como "*life-span*" e "*life-space",* assentes numa abordagem do desenvolvimento ao longo da vida, influenciada pelos diferentes papéis que a pessoa desempenha ao longo da sua existência e nos diferentes contextos, aponta para a influência da família nas escolhas significativas e compreendida em diferentes etapas, desde muito cedo. A própria exploração vocacional poderá começar em fases mais precoces em que os pais poderão ter um papel determinante. Savickas (2013) destaca que o desenvolvimento de carreira resulta de um processo de construção narrativa, no qual os indivíduos atribuem significado às suas experiências de vida, integrando-as na formação da sua identidade vocacional. Neste processo, os contextos significativos, (como a família), assumem um papel relevante enquanto fonte de experiências, valores e modelos de interpretação do mundo, contribuindo para a forma como os jovens constroem e reorganizam as suas histórias de carreira ao longo do tempo. O relacionamento entre pais e filhos, nomeadamente no que respeita à comunicação, à disponibilidade e às competências comunicacionais, influencia a forma como os pais participam no desenvolvimento vocacional dos jovens. A investigação recente tem evidenciado que uma comunicação familiar aberta e de qualidade se associa a maiores níveis de exploração vocacional e a processos de tomada de decisão mais ajustados (Hirschi, 2020).

Também a escola constitui um espaço privilegiado de modelagem de comportamentos, onde os professores e os pares funcionam como modelos significativos, que contribuem para a construção de percursos educativos e profissionais (Bandura, 1986). Os professores assumem particular relevância enquanto figuras de apoio e validação do autoconceito e têm, como refere Super (1990), um papel fundamental na clarificação vocacional dos jovens. É de destacar que ao longo do percurso de vida que o reforço de determinadas valências comportamentais, competências chave e o fomento do envolvimento em projetos significativos, poderão ser impactantes na exploração vocacional e uma consciência aprofundada sobre si e o que é expectável.

Para Bronfenbrenner (2005), as interações estabelecidas com o grupo de pares podem funcionar como fontes de apoio, reconhecimento e comparação social, contribuindo para a construção da identidade e para o desenvolvimento vocacional ao longo da adolescência. Não obstante a importância dos pares em diferentes momentos da vida do indivíduo, como refere Super (1990), o desenvolvimento vocacional está intimamente ligado à definição de autoconceito, elemento essencial para uma tomada de decisão informada e consciente. Neste enquadramento é

indispensável procurar um equilíbrio entre o conhecimento estruturado das suas competências, interesses e capacidades e a influência de terceiros.

Bandura (1986) aborda a forma como as influências contextuais são percebidas pelo jovem, realçando que os contextos não exercem um impacto direto sobre o comportamento, pois existe uma mediação cognitiva, através das designadas crenças de autoeficácia, e que são as crenças que os indivíduos têm sobre a sua capacidade para organizar e executar ações necessárias à gestão de situações futuras.

No contexto vocacional, a autoeficácia influencia a exploração de opções, a tomada de decisão e a persistência face a obstáculos, constituindo um fator determinante na construção de projetos de carreira.

As crenças de autoeficácia não são estáticas, podendo ser desenvolvidas e modificadas através das experiências que o indivíduo vivencia ao longo do seu percurso. Bandura (1986) identifica quatro fontes principais de informação que contribuem para a construção dessas crenças: as experiências de mestria, as experiências relativas à modelação social, a persuasão social e os estados fisiológicos e emocionais. A compreensão destas fontes permite aprofundar a forma como os diferentes contextos de desenvolvimento, particularmente a escola, podem contribuir para fortalecer ou, pelo contrário, fragilizar a perceção que os jovens desenvolvem acerca das suas próprias capacidades.

As experiências de mestria correspondem às experiências diretas de sucesso ou insucesso perante determinadas tarefas. Quando o jovem consegue realizar uma atividade com sucesso, sobretudo quando esse resultado é alcançado após a superação de dificuldades, tende a desenvolver uma perceção mais positiva da sua capacidade para enfrentar situações semelhantes no futuro. Pelo contrário, experiências repetidas de insucesso podem contribuir para o desenvolvimento de crenças de incapacidade, particularmente quando o jovem interpreta essas experiências como evidência de uma limitação pessoal estável. No contexto escolar, as experiências de mestria podem ocorrer através da realização de trabalhos, projetos, apresentações, atividades práticas, resolução de problemas ou participação em atividades extracurriculares. A escola poderá favorecer estas experiências quando proporciona aos jovens desafios ajustados às suas capacidades, permitindo que reconheçam progressivamente os seus sucessos e evolução. No âmbito da orientação vocacional, estas experiências assumem particular importância porque permitem ao jovem obter informação concreta acerca das suas capacidades e interesses. A participação numa determinada atividade pode, por exemplo, permitir que o jovem descubra competências que desconhecia possuir e que posteriormente considere relevantes para a exploração de determinado percurso académico ou profissional.

A segunda fonte de autoeficácia corresponde à modelação social. Estas ocorrem quando o jovem observa outras pessoas a realizar determinada tarefa e utiliza essa experiência como fonte de informação acerca das suas próprias possibilidades. A observação de alguém percebido como semelhante pode contribuir para a construção da ideia de que determinada atividade também poderá ser alcançada pelo próprio. No contexto escolar, professores, colegas e outros adultos significativos podem assumir a função de modelos. A observação de um colega que ultrapassa dificuldades numa determinada disciplina, por exemplo, poderá contribuir para que outro estudante desenvolva uma maior confiança na sua própria capacidade para enfrentar dificuldades semelhantes. Na orientação vocacional, o contacto com diferentes percursos académicos e profissionais pode igualmente funcionar como uma experiência de modelação, permitindo aos jovens conhecer trajetórias diversificadas e ampliar a representação das possibilidades que têm ao seu alcance.

A persuasão social constitui uma terceira fonte de desenvolvimento da autoeficácia e corresponde às mensagens, expectativas, incentivos e feedback transmitidos por pessoas significativas. Professores, pais, pares e profissionais de orientação podem contribuir para reforçar a perceção de competência dos jovens através de feedback específico e realista acerca das suas capacidades e progressos. No contexto escolar, a forma como os professores comunicam com os alunos poderá assumir particular relevância. Um feedback que identifique concretamente as competências demonstradas e indique possibilidades de melhoria poderá contribuir para que o jovem reconheça os seus recursos e desenvolva maior confiança para enfrentar novos desafios. Pelo contrário, mensagens constantes de desvalorização, expectativas negativas ou comparações desfavoráveis poderão contribuir para uma perceção mais reduzida de competência. Assim, a intervenção dos adultos significativos poderá funcionar como um importante recurso na construção de crenças de autoeficácia mais ajustadas.

Por último, Bandura (1986) destaca os estados fisiológicos e emocionais como fonte de informação utilizada pelos jovens para avaliar a sua capacidade de enfrentar determinadas situações. Estados de ansiedade, medo, tensão ou insegurança podem ser interpretados como sinais de incapacidade para lidar com determinada tarefa, enquanto sentimentos de tranquilidade e confiança podem favorecer uma perceção mais positiva das próprias capacidades. No contexto escolar, esta dimensão pode tornar-se particularmente evidente perante situações de avaliação, apresentações orais, decisões relativas ao percurso escolar ou exploração de áreas académicas desconhecidas. Um jovem que experiencie elevada ansiedade perante uma determinada disciplina poderá interpretar essa reação emocional como uma indicação de que não possui capacidade para essa área, mesmo que disponha de competências

suficientes para obter sucesso. A escola e os profissionais de orientação podem, neste sentido, contribuir para que os jovens desenvolvam estratégias de reconhecimento e regulação das suas respostas emocionais, evitando que estados momentâneos sejam interpretados como indicadores definitivos das suas capacidades.

As quatro fontes identificadas por Bandura permitem compreender que o desenvolvimento da autoeficácia ocorre através de um processo contínuo de interação entre o jovem e os seus contextos. A escola constitui, neste sentido, um contexto particularmente relevante, uma vez que proporciona diariamente experiências de aprendizagem, relações interpessoais, oportunidades de desempenho, feedback e situações que podem suscitar diferentes respostas emocionais. A qualidade destas experiências poderá influenciar a forma como o jovem interpreta as suas capacidades e, consequentemente, as escolhas que considera possíveis.

Esta perspetiva é particularmente relevante para a orientação vocacional, na medida em que um jovem poderá limitar a exploração das suas possibilidades não necessariamente pela ausência de capacidades objetivas, mas pela perceção de que não será capaz de responder às exigências associadas a determinado percurso. Deste modo, promover a autoeficácia implica criar oportunidades para que os jovens experimentem, observem, recebam feedback e reflitam sobre as suas experiências. A orientação vocacional poderá, assim, assumir uma função que ultrapassa a identificação de interesses e aptidões, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, necessária à exploração de diferentes alternativas e à construção de projetos académicos e profissionais.

Nesta perspetiva, a exploração vocacional emerge como um processo essencial de autorregulação e adaptação, através do qual os jovens assumem um papel ativo na compreensão de si próprios e do mundo do trabalho, sendo que a família e a escola desempenham um papel fulcral nesta exploração e compreensão sobre si e o que o rodeia.

Para autores como Campos e Coimbra, a orientação vocacional constitui um processo dinâmico de consulta psicológica que visa apoiar o indivíduo na exploração e reconstrução dos seus investimentos vocacionais. Não se trata de uma mera transmissão de informação ou aplicação de testes; é um espaço onde o sujeito — ao interagir, interrogar e realizar experiências com o seu meio — constrói ativamente o seu próprio contexto psicossocial e define o seu projeto de vida e de carreira (Campos, 1991).

Para uma melhor compreensão das potencialidades do indivíduo, enfatizando a dimensão do jovem como um agente ativo em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005), o Modelo *VIA Inventory of Strengths* (VIA-IS) propõe uma abordagem centrada nos recursos positivos do jovem, defendendo que qualidades como a curiosidade, a perseverança, a prudência e a

autorregulação, desempenham um papel relevante na adaptação a desafios, incluindo a construção da carreira. Esta perspetiva salienta a importância de promover forças psicológicas que facilitem a exploração vocacional, a tomada de decisão e o desenvolvimento de projetos de vida mais ajustados e significativos (Peterson &Seligman, 2004).

Face à crescente complexidade dos processos de decisão académica e profissional na adolescência, as competências socioemocionais, entendidas como o conjunto de capacidades que permitem reconhecer e gerir emoções, estabelecer relações interpessoais positivas, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com os desafios do quotidiano - assumem um papel central no desenvolvimento vocacional, particularmente no que respeita à capacidade de tomada de decisão e processos de orientação vocacional mais orientados às necessidades do jovem. Neste contexto, o trabalho que agora se apresenta "Quem sou eu? O papel das forças de carácter e do autoconhecimento na construção de projetos vocacionais", centra-se na análise do papel do autoconhecimento e das forças de carácter, enquanto recurso basilar na construção de projetos vocacionais conscientes e ajustados. A investigação realizada procurou compreender de que forma as forças de carácter e a exploração vocacional contribuem para o processo de orientação vocacional em jovens do ensino secundário, valorizando o autoconhecimento como variável central no desenvolvimento da identidade vocacional e na tomada de decisão.

Metodologia

1. Desenho do Estudo

O presente estudo assume uma natureza exploratória, descritiva e transversal, integrando uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa. Atendendo ao carácter exploratório da investigação e à reduzida dimensão da amostra (N=9), constituída por conveniência, procurou-se caracterizar as forças de carácter e os interesses vocacionais dos participantes, bem como explorar a forma como estes recursos pessoais se relacionam com o processo de orientação vocacional.

A componente quantitativa permitiu descrever as respostas obtidas através dos instrumentos utilizados, nomeadamente o VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) e o Self-Directed Search (SDS), identificando tendências relativas às forças de carácter e aos interesses vocacionais dos participantes. Complementarmente, a componente qualitativa contribuiu para uma interpretação mais contextualizada dos resultados, permitindo integrar diferentes dimensões relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento e exploração vocacional.

O carácter transversal do estudo decorre do facto de os dados terem sido recolhidos num único momento, não permitindo acompanhar a evolução das características e dos processos de decisão dos participantes ao longo do tempo. Deste modo, os resultados devem ser interpretados como uma caracterização exploratória do grupo estudado, não sendo objetivo do estudo proceder à generalização dos resultados para outras populações, nem estabelecer relações de causalidade entre as variáveis analisadas.

2. Participantes

A amostra foi constituída por conveniência, integrando 9 jovens em idade escolar. Como critérios de inclusão, definiu-se a frequência do 10.º ano do ensino secundário e a participação voluntária no programa de orientação. Todos os participantes (bem como os respetivos encarregados de educação) assinaram o Consentimento Informado, garantindo o cumprimento dos preceitos éticos relativos ao anonimato, à confidencialidade e ao direito de desistência.

3. Instrumentos de Recolha de Dados

Para a caracterização dos participantes e para uma compreensão integrada dos seus recursos pessoais e interesses vocacionais, foram utilizados dois instrumentos de autorrelato: o VIA Inventory of Strengths (VIA-IS), orientado para a identificação das forças de carácter, e o Self-Directed Search (SDS), desenvolvido por John Holland e baseado no modelo RIASEC, destinado à exploração dos interesses vocacionais. A utilização conjunta destes instrumentos procurou articular duas dimensões relevantes para o processo de orientação vocacional: por um lado, o conhecimento dos recursos e características pessoais que o jovem reconhece em si próprio e, por outro, a identificação das áreas de atividade e ambientes profissionais pelos quais demonstra maior interesse. Esta articulação permite uma leitura mais ampla do processo de autoconhecimento, evitando que a orientação vocacional seja reduzida exclusivamente à identificação de interesses profissionais.

a. VIA Inventory of Strengths (VIA-IS)

O VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) encontra-se associado à classificação das forças de carácter desenvolvida por Peterson e Seligman (2004), no âmbito da Psicologia Positiva. O modelo parte do pressuposto de que os jovens possuem características psicológicas positivas que podem ser reconhecidas, desenvolvidas e mobilizadas em diferentes contextos de vida. As forças de carácter são entendidas como características positivas relativamente estáveis, expressas através de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que podem contribuir para um funcionamento adaptativo e para a concretização de objetivos significativos.

A classificação proposta por Peterson e Seligman (2004) organiza 24 forças de carácter em seis virtudes mais abrangentes: sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência. As forças não devem ser entendidas como competências isoladas ou como indicadores absolutos de capacidade, mas como recursos psicológicos que podem manifestar-se de diferentes formas e adquirir maior ou menor relevância em função das características da pessoa e do contexto em que esta se encontra.

A virtude Sabedoria e Conhecimento integra forças relacionadas com a aquisição e utilização do conhecimento, nomeadamente criatividade, curiosidade, abertura de espírito, gosto pela aprendizagem e perspetiva. Estas características podem assumir particular relevância no desenvolvimento vocacional, uma vez que a exploração de diferentes possibilidades

académicas e profissionais implica disponibilidade para procurar informação, questionar opções e aprender a partir de novas experiências. A curiosidade, por exemplo, pode favorecer a exploração de diferentes áreas de conhecimento e a procura ativa de informação sobre percursos educativos e profissionais.

A virtude Coragem integra forças como bravura, perseverança, honestidade e entusiasmo, relacionadas com a capacidade de agir perante dificuldades, manter o esforço perante obstáculos e assumir comportamentos coerentes com determinados valores. No contexto vocacional, estas características podem relacionar-se com a disponibilidade para experimentar alternativas, enfrentar situações desconhecidas e persistir perante dificuldades associadas às escolhas académicas ou profissionais. A perseverança poderá, por exemplo, constituir um recurso importante quando o estudante encontra obstáculos num determinado percurso, enquanto a bravura poderá estar associada à disponibilidade para assumir desafios ou considerar possibilidades que impliquem algum grau de incerteza.

A virtude Humanidade engloba forças relacionadas com as relações interpessoais, nomeadamente amor, bondade e inteligência social. Estas características dizem respeito à capacidade de estabelecer relações positivas, compreender os outros e responder às necessidades das pessoas com quem se estabelece interação. Na orientação vocacional, estas forças podem assumir importância tanto na exploração de profissões relacionadas com o contacto interpessoal como na capacidade de utilizar redes de apoio durante processos de tomada de decisão.

A virtude Justiça inclui cidadania ou trabalho de equipa, equidade e liderança, estando relacionada com a participação responsável na vida coletiva e com a capacidade de contribuir para o funcionamento positivo dos grupos. O trabalho de equipa poderá ser particularmente relevante para compreender a forma como os jovens se posicionam perante atividades colaborativas, enquanto a liderança se relaciona com a capacidade de organizar, orientar e mobilizar outras pessoas. Estas características podem igualmente fornecer informação complementar sobre os contextos de trabalho nos quais o jovem poderá sentir maior identificação.

A virtude Temperança integra forças como perdão, humildade, prudência e autorregulação. Estas características estão associadas à capacidade de regular comportamentos e emoções, ponderar consequências e evitar respostas excessivamente impulsivas. No domínio vocacional, a prudência poderá contribuir para uma análise mais cuidadosa das alternativas disponíveis, enquanto a autorregulação poderá ser relevante para gerir emoções, manter objetivos e persistir perante dificuldades. Estas dimensões assumem particular importância durante a adolescência,

período no qual os jovens se encontram progressivamente envolvidos em decisões que exigem maior autonomia e capacidade de antecipação das consequências.

Por fim, a virtude Transcendência integra forças como apreciação da beleza e excelência, gratidão, esperança, humor e espiritualidade, relacionadas com a capacidade de atribuir significado à experiência e de estabelecer uma relação mais ampla com o futuro e com os valores pessoais. No contexto vocacional, estas características podem contribuir para a construção de projetos de vida que ultrapassem uma perspetiva exclusivamente instrumental da carreira, permitindo considerar também aspetos relacionados com significado pessoal, realização e contributo para os outros.

No presente estudo, a utilização do VIA-IS teve como principal objetivo favorecer o autoconhecimento dos participantes, permitindo identificar recursos pessoais potencialmente relevantes para a exploração vocacional. A análise das diferentes forças procurou, assim, complementar a informação obtida através do instrumento de interesses vocacionais. Importa, contudo, salientar que a identificação de uma força com uma pontuação mais elevada não deverá ser interpretada como indicação direta de uma determinada profissão ou percurso académico. As forças de carácter constituem recursos pessoais que podem ser mobilizados em diferentes contextos e profissões, sendo a sua interpretação dependente da articulação com interesses, valores, experiências, oportunidades e características contextuais do jovem.

b. Self-Directed Search (SDS)

O Self-Directed Search (SDS), desenvolvido por John Holland, encontra-se fundamentado na teoria das personalidades vocacionais e dos ambientes de trabalho, segundo a qual os interesses profissionais podem ser organizados em seis tipos principais: Realista (R), Investigativo (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C). Estes seis tipos constituem o modelo RIASEC, utilizado para descrever tendências de interesses vocacionais e apoiar processos de exploração e orientação vocacional (Holland, 1997).

No presente estudo, foi utilizada uma adaptação do formato de resposta do SDS, tendo sido alterada a escala de resposta original, de natureza dicotómica (Sim/Não), para uma escala de quatro pontos, variando entre 1 – “Nada a ver comigo” e 4 – “Tudo a ver comigo”. Esta alteração teve como objetivo permitir aos participantes expressar diferentes graus de identificação com as atividades apresentadas, em vez de se limitar a uma resposta dicotómica de presença ou ausência de interesse.

Importa salientar que esta alteração do formato de resposta modifica as condições de aplicação e interpretação do instrumento. Consequentemente, os resultados obtidos no presente estudo não devem ser considerados diretamente comparáveis com as normas, resultados normativos ou propriedades psicométricas da versão original do SDS. A adaptação utilizada não constitui uma versão validada do instrumento, tendo sido realizada especificamente para os objetivos exploratórios deste estudo.

Considerando a reduzida dimensão da amostra, não se pretendeu realizar qualquer procedimento de validação psicométrica da adaptação efetuada, nem retirar conclusões acerca da sua fiabilidade, validade ou estrutura fatorial. Os resultados do SDS são, por isso, apresentados e interpretados exclusivamente de forma descritiva e exploratória, procurando identificar tendências de interesse vocacional no grupo estudado.

Neste enquadramento, a interpretação dos resultados centra-se na distribuição das respostas dos participantes pelos diferentes níveis da escala e na identificação de tendências associadas aos tipos RIASEC. A análise deve, assim, ser entendida como uma exploração dos interesses vocacionais manifestados pelos participantes e não como uma classificação normativa ou diagnóstica dos seus perfis vocacionais. O tipo Realista (R) está associado à preferência por atividades práticas, concretas e relacionadas com objetos, ferramentas, máquinas, natureza ou tarefas que envolvam ação e manipulação de materiais. Pessoas com maior identificação com este tipo poderão demonstrar interesse por atividades que envolvam resolução prática de problemas, utilização de equipamentos e realização de tarefas com resultados observáveis.

O tipo Investigativo (I) caracteriza-se pela preferência por atividades relacionadas com a observação, análise, investigação, resolução de problemas e compreensão de fenómenos. Este perfil encontra-se frequentemente associado à curiosidade intelectual, ao pensamento analítico e à procura de explicações para questões complexas. No presente estudo, esta dimensão assume particular importância, uma vez que os resultados obtidos apontaram para uma predominância do perfil Investigativo, sendo posteriormente articulados com os resultados relativos à curiosidade, aprendizagem e prudência obtidos através do VIA-IS.

O tipo Artístico (A) está relacionado com a preferência por atividades que envolvam criatividade, expressão pessoal, inovação e produção de conteúdos ou objetos originais. Inclui interesses associados às artes, à escrita, à música, ao design e a outras formas de expressão criativa. A identificação com esta dimensão poderá traduzir uma maior valorização de ambientes nos quais exista liberdade para experimentar soluções alternativas e expressar ideias de forma individualizada.

O tipo Social (S) está associado à preferência por atividades que envolvam interação com outras pessoas, nomeadamente através do ensino, aconselhamento, apoio, cuidado ou desenvolvimento dos outros. Pessoas com uma orientação predominantemente social poderão demonstrar maior interesse por contextos nos quais a comunicação interpessoal e a colaboração constituem elementos centrais da atividade.

O tipo Empreendedor (E) relaciona-se com atividades que envolvem influência, persuasão, liderança, iniciativa e mobilização de pessoas ou recursos para alcançar determinados objetivos. Este tipo pode manifestar-se através do interesse por atividades de gestão, negociação, liderança, vendas ou criação e desenvolvimento de projetos.

Por fim, o tipo Convencional (C) encontra-se associado à preferência por atividades estruturadas, organizadas e orientadas para o tratamento de informação, cumprimento de procedimentos e gestão sistemática de dados. Os indivíduos que apresentam maior identificação com este tipo poderão demonstrar preferência por ambientes previsíveis e organizados, nos quais existam regras, procedimentos e objetivos claramente definidos.

No âmbito do presente estudo, o SDS foi utilizado para identificar tendências de interesses vocacionais dos participantes, permitindo posteriormente estabelecer relações descritivas entre os perfis RIASEC e as forças de carácter identificadas através do VIA-IS. Esta articulação não pretende estabelecer uma correspondência direta entre determinada força de carácter e um tipo vocacional específico, mas explorar de que forma diferentes recursos pessoais podem coexistir com determinados padrões de interesse.

c. Nota metodológica sobre a adaptação do SDS

No presente estudo, foi introduzida uma alteração ao formato de resposta do SDS. Enquanto o formato original do instrumento utiliza respostas de natureza dicotómica, permitindo ao participante indicar essencialmente a presença ou ausência de interesse relativamente a determinada atividade, optou-se por utilizar uma escala de Likert de quatro pontos, variando entre 1 – “Nada a ver comigo” e 4 – “Tudo a ver comigo”. Esta adaptação procurou captar diferentes graus de identificação dos participantes com as atividades apresentadas, evitando que uma resposta dicotómica obrigasse o jovem a escolher entre duas alternativas quando a sua posição subjetiva pudesse ser intermédia.

A alteração do formato de resposta apresenta, contudo, implicações psicométricas que devem ser explicitamente reconhecidas. A utilização de uma escala de quatro pontos modifica a

natureza da informação recolhida relativamente ao formato original. Num formato dicotómico, a resposta permite essencialmente distinguir entre identificação e não identificação com determinado item. Ao introduzir quatro categorias de resposta, passa a ser possível registar diferentes níveis de intensidade da identificação percebida. Esta alteração pode aumentar a variabilidade das respostas e permitir uma maior diferenciação entre participantes, mas não significa necessariamente que o instrumento mantenha as mesmas propriedades psicométricas da versão original.

A mudança da escala de resposta pode afetar características como a distribuição das pontuações, a variância dos resultados, a forma como os itens se relacionam entre si e, potencialmente, os indicadores de consistência interna e validade obtidos na versão original. Por esse motivo, as pontuações obtidas no presente estudo não devem ser diretamente equiparadas às normas ou resultados normativos estabelecidos para a versão original do SDS, uma vez que a alteração do formato de resposta modifica o procedimento de resposta e, consequentemente, as condições de interpretação dos resultados.

A utilização de uma escala de quatro pontos pode, por outro lado, apresentar vantagens no contexto específico deste estudo exploratório. A possibilidade de expressar diferentes graus de identificação permite distinguir, por exemplo, entre um participante que manifesta uma identificação muito reduzida com determinada atividade e outro que apresenta uma posição intermédia, mas não necessariamente negativa. Esta maior diferenciação poderá ser particularmente útil quando se pretende explorar tendências de interesse num grupo reduzido de participantes. Contudo, a maior quantidade de categorias de resposta não deve ser interpretada automaticamente como uma melhoria da validade do instrumento, uma vez que qualquer alteração de um instrumento psicométrico requer evidência empírica própria relativamente à sua fiabilidade, validade e funcionamento dos itens.

Neste sentido, a adaptação realizada deve ser entendida como uma modificação metodológica específica deste estudo, e não como uma nova versão validada do SDS. Os resultados são, por isso, interpretados de forma descritiva e exploratória, tendo como principal finalidade identificar tendências relativas aos interesses dos participantes e permitir uma leitura integrada com os resultados obtidos através do VIA-IS. Não se pretende, consequentemente, realizar inferências normativas ou afirmar que os resultados obtidos possuem equivalência psicométrica aos resultados produzidos pela versão original do instrumento.

A opção por uma escala de quatro pontos deve ainda ser considerada à luz da dimensão reduzida da amostra. Com apenas nove participantes, não seria metodologicamente adequado realizar uma validação psicométrica da adaptação ou retirar conclusões acerca da estrutura fatorial do

instrumento. Assim, a alteração do formato de resposta constitui uma limitação do estudo que deverá ser considerada na interpretação dos resultados. A leitura dos perfis RIASEC deverá centrar-se, deste modo, nas tendências observadas no grupo estudado e não na classificação dos participantes segundo normas populacionais.

A decisão de adaptar o formato de resposta procurou, em última análise, adequar o instrumento ao objetivo exploratório do estudo e às características do processo de autorrelato dos participantes. Ao permitir diferentes níveis de identificação, procurou-se favorecer uma reflexão mais gradual sobre os interesses e atividades apresentadas. Esta opção é coerente com a natureza exploratória do estudo, mas exige prudência na interpretação dos resultados e reforça a necessidade de, em estudos futuros, utilizar versões validadas do instrumento ou proceder a estudos específicos de validação quando sejam introduzidas alterações substanciais ao formato original.

Resultados e Discussão

A análise de dados seguiu uma abordagem descritiva e exploratória, conjugando articuladamente (entre outros) o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e o Modelo das Forças de Carácter VIA. Esta abordagem conduziu a uma leitura dos resultados, onde se considerou a relação entre as diferentes competências socioemocionais, críticas para o processo de orientação vocacional.

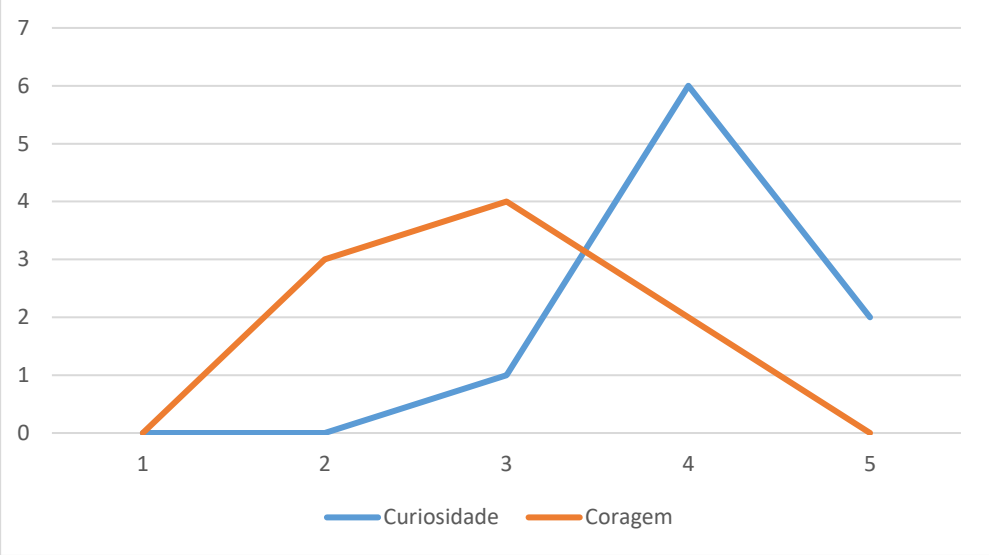


Figura 1. Resultados relativos às dimensões de Curiosidade e Coragem

Como se observa na Figura 1, relativa à dimensão da Curiosidade ("Eu gosto de aprender coisas novas e descobrir como as coisas funcionam"), a maioria dos participantes situou-se nos níveis mais elevados da escala, verificando-se que 8 dos 9 participantes apresentaram respostas nos níveis 4 e 5. Este resultado sugere uma elevada predisposição para a exploração, aprendizagem e procura de novas experiências. Por sua vez, referente à dimensão da Coragem ("Eu tento arriscar coisas novas, mesmo quando estou com medo"), evidencia uma distribuição mais dispersa das respostas, concentrando-se sobretudo nos níveis intermédios da escala. Embora se observe uma tendência positiva, os resultados sugerem alguma hesitação perante situações que implicam assumir riscos ou enfrentar desafios desconhecidos. De acordo com Bandura (1986), este aspeto poderá refletir a necessidade de reforçar as designadas crenças de autoeficácia, uma vez que a perceção da própria capacidade para enfrentar situações novas ou desafiantes influencia diretamente a disposição para assumir riscos, explorar alternativas e persistir perante obstáculos. Num contexto de grande imprevisibilidade e mudanças laborais, será relevante desenvolver mecanismos de autoreflexão, sentido crítico e exploração de diferentes

possibilidades, assente na premissa de que devem existir distintas possibilidades académicas e profissionais que poderão ir de encontro aos interesses e potencialidades dos jovens.

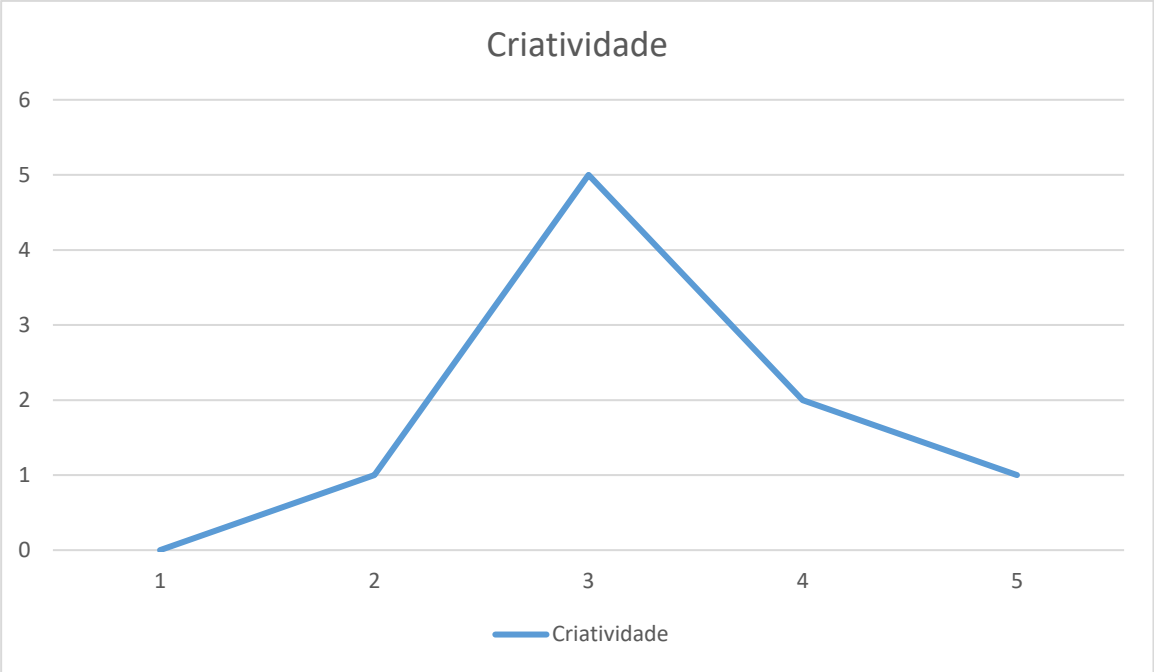


Fig 2. Resultados relativos à dimensão Criatividade

Como se observa na Figura 2, relativa à dimensão Criatividade, verifica-se uma concentração das respostas nos níveis intermédios da escala (5/9). Globalmente, os resultados sugerem uma tendência para níveis moderados de criatividade e de procura de soluções alternativas. Neste sentido, os dados parecem apontar para estilos de pensamento que poderão sugerir uma preferência por formas de pensamento mais convencionais e estruturadas, uma vez que apenas uma minoria dos participantes se posiciona nos níveis mais elevados de criatividade (3/9). Este resultado poderá sugerir uma menor tendência para recorrer a estratégias criativas na exploração de alternativas, embora esta interpretação deva ser considerada com prudência, atendendo à natureza exploratória e à reduzida dimensão da amostra.

De acordo com Bronfenbrenner (2005), estas características deverão ser compreendidas à luz da interação entre o indivíduo e os diferentes contextos de desenvolvimento, os quais podem tanto potenciar como limitar as oportunidades de exploração e desenvolvimento de competências criativas.

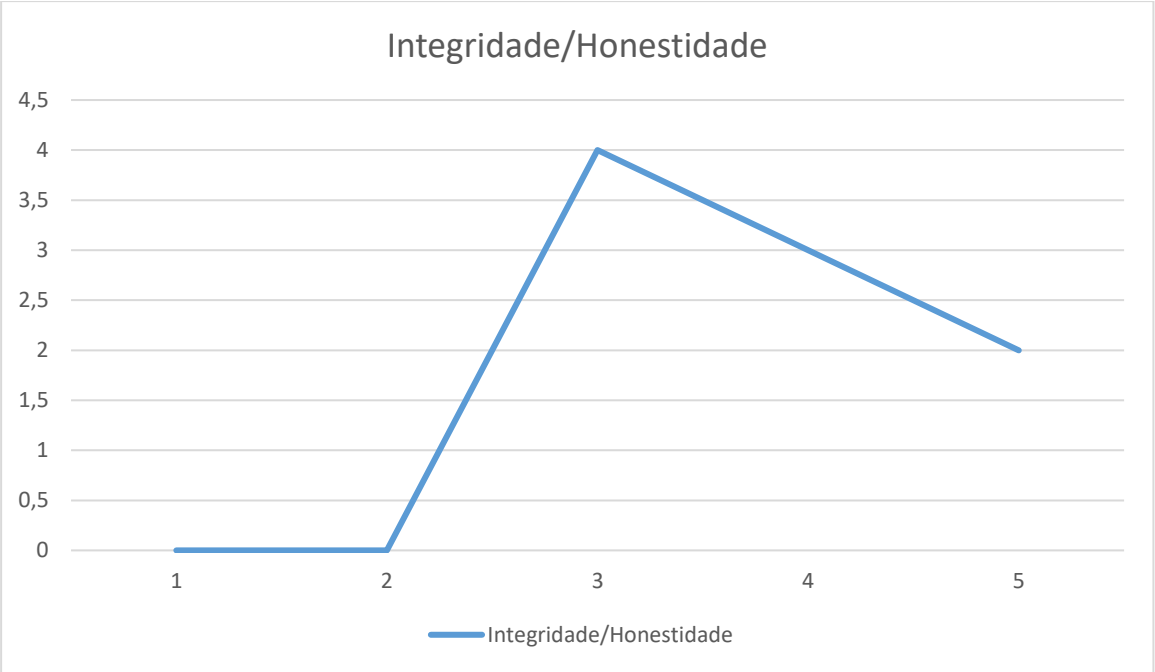


Figura 3. Resultados relativos às dimensões de Integridade/Honestidade

Os dados da figura 3, relativos à dimensão 'Integridade/Honestidade' evidenciam alguma dependência da validação externa (pares e contexto social), uma vez que 4/9 afirmam que nem sempre fazem o que está certo, se não for aceite pelos pares, colocando-se uma vez mais numa posição neutra. Este resultado poderá indicar que existe uma influência dos pares e da sociedade, o que poderá ser limitador da iniciativa individual e a capacidade de tomar decisões de forma consistente e consciente. Tal como refere Bandura (1986), o autoconceito é muito importante para a definição de objetivos e tomada de decisão, independentemente da relação existente com terceiros. Como refere Bronfenbrenner (2005), sendo fundamental a interação do individuo com os pares para a construção de significado, também, a orientação vocacional deverá ter em conta a influência destas figuras e o impacto nos seus projetos de vida e na construção do seu "eu".

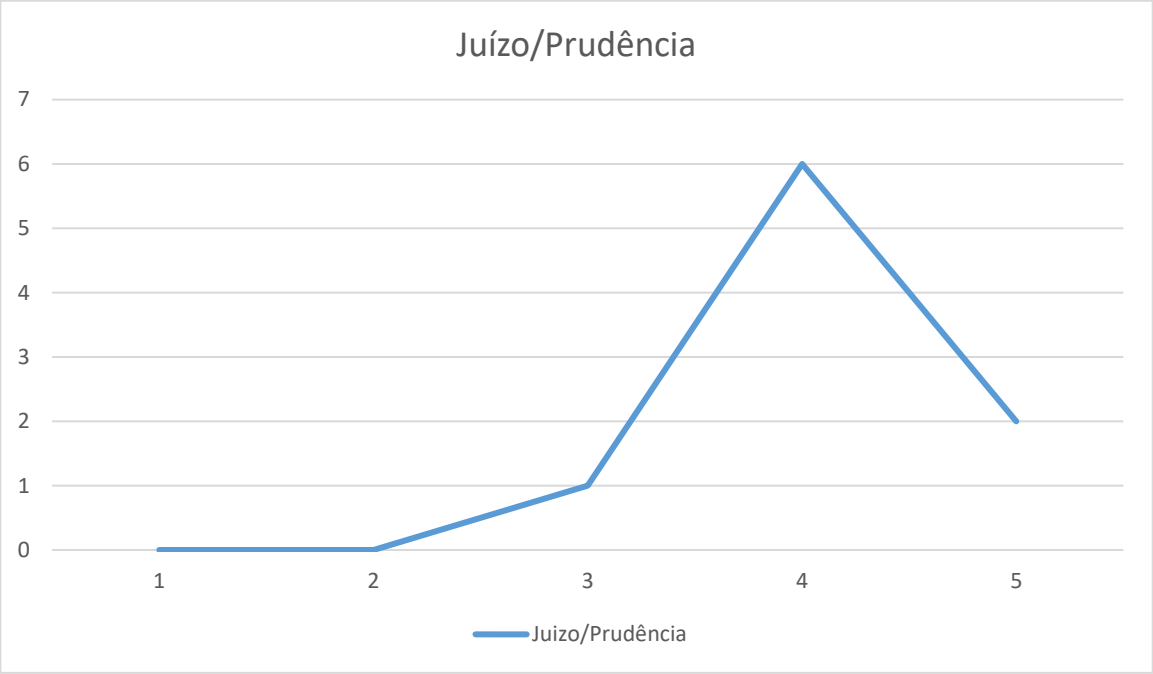


Figura 4. Resultados relativos à dimensão 'Juízo/Prudência'

A figura 4, referente ao resultado obtido na dimensão Juízo/Prudência (8/9), sugere uma tendência moderadamente elevada para refletir antes de agir, ponderando diferentes alternativas e consequências das decisões. Esta força de carácter constitui um recurso importante no processo de orientação vocacional, uma vez que favorece a tomada de decisão informada, a análise crítica das opções disponíveis e a redução de escolhas impulsivas. Segundo Bronfenbrenner (2005), a tendência para ponderar cuidadosamente as decisões pode ser influenciada pelos contextos relacionais e educativos em que o indivíduo está inserido, refletindo acerca das aprendizagens associadas à responsabilidade, ao cumprimento de expectativas e à antecipação das consequências das suas escolhas. Apesar da Teoria de Construção de Carreira de Savickas (2013), defender que a identidade se constrói através de narrativas partilhadas com os contextos significativos, a inexistência de dados sobre o estilo de vinculação ou suporte parental percebido, não permite compreender que a discussão das forças individuais (como o Juízo/Prudência ou Autocontrolo) desprovida do seu ecossistema relacional imediato (o mesossistema), limita a compreensão de porquê os jovens revelam menor coragem para arriscar.

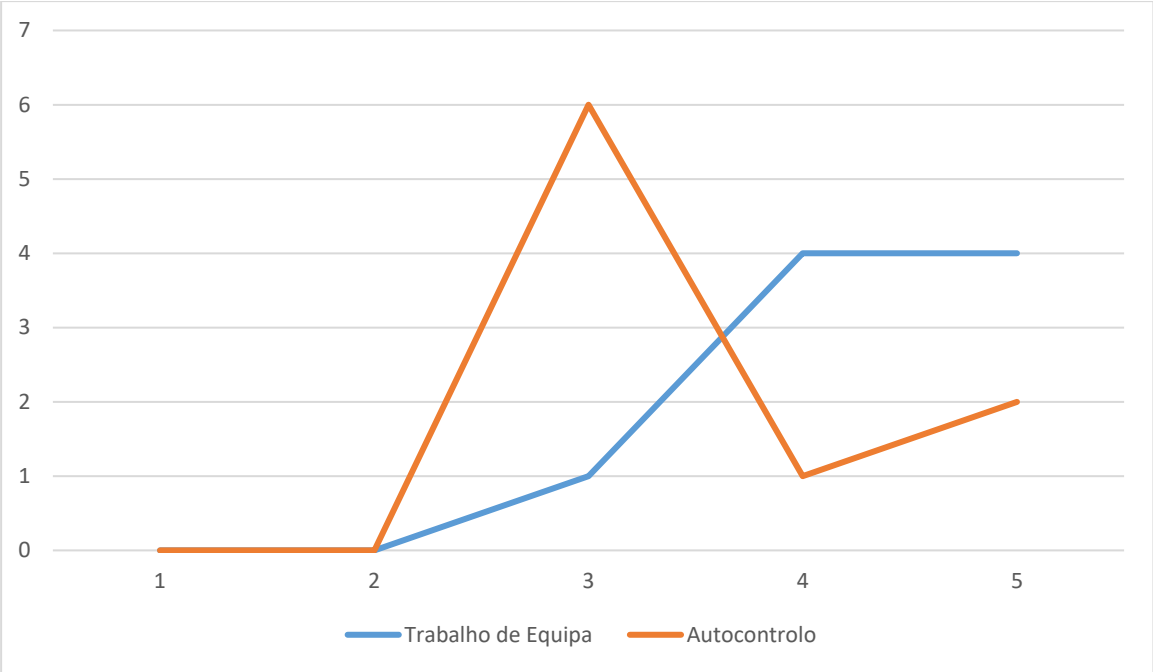


Figura 5. Resultados relativos às dimensões de Trabalho de Equipa e Autocontrolo

A Figura 5 apresenta a distribuição das respostas dos participantes nas dimensões Trabalho de Equipa e Autocontrolo. Relativamente ao Trabalho de Equipa, os resultados sugerem uma perceção globalmente positiva acerca da capacidade de cooperação e integração social, verificando-se que 8 dos 9 participantes se posicionaram nos níveis superiores da escala (4 e 5). Estes resultados sugerem competências interpessoais favoráveis ao estabelecimento de relações colaborativas e à participação ativa em contextos grupais. À luz da teoria ecológica de Bronfenbrenner (2005), os resultados poderão ser compreendidos considerando a influência dos diferentes contextos relacionais em que o jovem se desenvolve, nomeadamente a família, a escola e o grupo de pares, enquanto espaços nos quais podem ocorrer aprendizagens relacionadas com a cooperação e o sentimento de pertença. Os contextos de vida em que o jovem está inserido (*lifespace*), incluindo experiências educativas significativas, atividades desportivas e projetos com atribuição de responsabilidades, poderão igualmente favorecer a exploração vocacional e a identificação do seu papel no seio de um grupo.

No que respeita ao Autocontrolo, observa-se uma concentração das respostas no nível intermédio da escala, com 6 dos 9 participantes a posicionarem-se no nível 3. Este resultado sugere uma capacidade moderada de gestão das emoções, nomeadamente da raiva e da frustração, indicando que, na maioria das situações, os participantes conseguem regular as suas reações emocionais e comportamentais de forma adaptativa, embora possam surgir dificuldades pontuais perante contextos de maior pressão ou exigência emocional.

A análise conjunta destas dimensões sugere que, embora os participantes revelem competências sociais positivas e facilidade em trabalhar com os outros, os recursos de autorregulação emocional apresentam maior margem de desenvolvimento. Neste sentido, a capacidade de cooperar eficazmente em grupo poderá beneficiar do reforço das competências de autocontrolo, uma vez que a gestão adequada das emoções favorece a resolução de conflitos, a persistência perante desafios e a manutenção de relações interpessoais positivas. No contexto do desenvolvimento vocacional, estas competências constituem recursos importantes para enfrentar processos de decisão, adaptação e transição de carreira.

No contexto do desenvolvimento vocacional, o autocontrolo constitui uma competência relevante para lidar com desafios inerentes aos processos de escolha, adaptação e transição de carreira. A capacidade de gerir emoções favorece a persistência perante obstáculos, a tomada de decisões mais ponderadas e a manutenção de relações interpessoais positivas em contextos académicos e profissionais. Considerando o Modelo VIA das Forças de Carácter, este resultado sugere a existência de recursos de autorregulação que poderão ser fortalecidos através do desenvolvimento de estratégias de gestão emocional e a tolerância à frustração. O reforço destas competências poderá contribuir para uma maior eficácia na concretização de objetivos pessoais e profissionais, bem como para uma maior confiança na gestão de situações de incerteza e mudança.

Os resultados reforçam a ideia de que a orientação vocacional constitui um processo que ultrapassa a simples escolha de um percurso escolar ou profissional, assumindo-se como uma oportunidade de exploração e investimento pessoal e de construção da identidade. A própria questão que dá título a este estudo "*Quem sou eu*? *O papel das forças de carácter e do autoconhecimento na construção de projetos vocacionais*", remete para a necessidade de os jovens desenvolverem uma compreensão mais profunda dos seus interesses, valores, capacidades e objetivos futuros, elementos fundamentais para a tomada de decisões vocacionais significativas. Contudo, a homogeneidade da amostra impediu a análise de processos proximais em contextos socioeconómicos ou geográficos culturalmente diversificados (o macrossistema), pois a variabilidade cultural e as normas comunitárias modelam as forças de carácter e as aspirações de carreira de forma distinta.

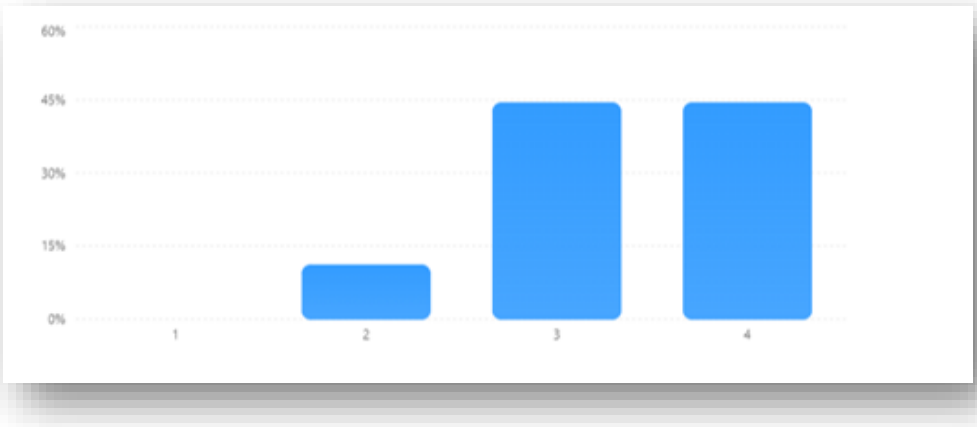


Figura 6. Percentagem de respostas no Perfil Investigativo

Relativamente aos resultados da adaptação do questionário Self-Directed Search (SDS), e conforme se observa na Figura 6, 88,9% dos participantes posicionaram-se nos níveis 3 e 4 da escala proposta, sugerindo uma identificação moderada a elevada com características associadas ao tipo Investigativo (pensar, analisar, descobrir) do modelo RIASEC de Holland. Apenas 11,1% dos participantes (um) se posicionou no nível 2, não se verificando respostas no nível 1. Estes resultados sugerem uma tendência para uma maior valorização da curiosidade intelectual, da exploração do conhecimento e da resolução de problemas, aspetos característicos do tipo Investigativo. A análise das restantes dimensões do modelo RIASEC permite contextualizar esta predominância. Verificaram-se níveis de identificação mais reduzidos nas dimensões Realista, Artística, Social, Empreendedora e Convencional, não se observando, nestes domínios, resultados suficientemente expressivos que justificassem o seu destaque enquanto tendências predominantes no grupo. No domínio Realista, associado ao interesse por atividades práticas, pela utilização de ferramentas e máquinas e pela realização de tarefas manuais, não se verificou uma expressão elevada das respostas. De igual modo, a dimensão Artística, relacionada com a criatividade, a expressão pessoal, a produção de ideias originais e a imaginação, apresentou uma expressão mais reduzida. Também nas dimensões Social, Empreendedora e Convencional não se observaram resultados que assumissem uma relevância comparável à tendência identificada no domínio Investigativo. Neste sentido, a predominância relativa do tipo Investigativo torna-se particularmente relevante, não por indicar a ausência de outros interesses vocacionais, mas por representar a tendência que mais se destacou no conjunto das respostas. Assim, os resultados sugerem uma maior identificação dos participantes com atividades relacionadas com pensar, analisar, descobrir, procurar informação e compreender problemas, quando comparadas com atividades predominantemente práticas, criativas,

relacionais, de liderança ou de organização estruturada. Esta tendência deverá, contudo, ser interpretada de forma prudente, considerando a reduzida dimensão da amostra, a natureza exploratória do estudo e a adaptação do formato de resposta do SDS, não permitindo estabelecer um perfil vocacional definitivo dos participantes. Os resultados obtidos foram articulados com o questionário VIA Inventory of Strengths (VIA-IS), possibilitando uma análise integrada entre os interesses vocacionais e as forças de carácter, enquanto recursos pessoais relevantes para o desenvolvimento vocacional. Os resultados possibilitam uma análise muito interessante ao revelarem algumas contradições que são comuns na adolescência. Não se trata apenas de identificar interesses, mas de compreender como é que os jovens constroem a sua identidade vocacional em interação com o contexto social, escolar e familiar.

Os níveis elevados de curiosidade, interesse pela aprendizagem e tendência para a reflexão antes da ação (curiosidade e juízo/prudência elevados) são consistentes com uma orientação para atividades que envolvem análise, compreensão e resolução de problemas, características centrais do tipo Investigativo.

No entanto, os níveis mais moderados no que refere à coragem para arriscar e à criatividade podem limitar escolhas vocacionais e estas poderão ser menos orientadas aos seus interesses e aptidões. Neste sentido, os resultados do Modelo VIA das Forças de Carácter ajudam a explicar o perfil RIASEC identificado: um perfil Investigativo associado a uma curiosidade intelectual, mas simultaneamente condicionada por níveis moderados de confiança na exploração de alternativas flexíveis. A preferência por contextos estruturados e os níveis moderados de coragem e criatividade poderão estar associados a uma menor exploração de alternativas, embora não seja possível, com os dados recolhidos, determinar os fatores contextuais subjacentes a este padrão. Desta forma, a recolha de dados transversal não permitiu apreender a natureza dinâmica e fluida da identidade vocacional nesta faixa etária e ao não acompanhar os jovens ao longo do ensino secundário, o estudo não consegue avaliar se o perfil Investigativo dominante detetado ou os níveis moderados de criatividade/coragem são traços estáveis ou apenas uma fase de conformidade normativa típica desta transição escolar.

Conclusão

Este trabalho, centrado num grupo de jovens confrontados com a necessidade de tomar decisões relativamente ao seu futuro, sugere que as principais necessidades de apoio destes jovens se prendem com o reforço da autonomia vocacional e com o desenvolvimento da capacidade de investirem ativamente na construção do seu percurso académico e profissional. Embora demonstrem competências relevantes ao nível da reflexão, da cooperação e da autorregulação comportamental, evidenciam, contudo, algumas fragilidades no que respeita à confiança e à iniciativa para explorar novas possibilidades, à criatividade na procura de alternativas e à capacidade de tomar decisões de forma autónoma, sem depender excessivamente da validação externa.

Os participantes parecem necessitar de apoio no desenvolvimento da capacidade para lidar com a incerteza inerente aos processos de escolha vocacional e poderá justificar a consideração de estratégias destinadas ao reforço da autoeficácia. Igualmente importante será a promoção das competências de criatividade e exploração de oportunidades, de forma a ampliar o leque de possibilidades consideradas na construção dos seus projetos de futuro.

Os dados recolhidos apontam para a necessidade de fortalecer a capacidade de conciliar a influência dos contextos significativos – família, escola e grupo de pares – com a afirmação dos seus interesses, valores e objetivos pessoais (Hirschi, 2020; Marcionetti & Zammitti, 2023).

Neste domínio, a orientação vocacional deverá privilegiar processos que promovam o autoconhecimento, a tomada de decisão autónoma e a adaptação a contextos profissionais cada vez mais dinâmicos e imprevisíveis. Os resultados observados reforçam a importância de uma abordagem integrada na orientação vocacional, centrada no desenvolvimento do autoconhecimento e das competências socioemocionais dos jovens alunos do ensino secundário. Será importante que os Psicólogos Escolares, os Profissionais de Orientação e os Professores adotem práticas que promovam a exploração ativa das forças pessoais dos estudantes, facilitadora da identificação de recursos internos relevantes para a tomada de decisão vocacional.

Para além de uma eventual avaliação individual, a intervenção em orientação vocacional deve privilegiar metodologias participativas, como dinâmicas de grupo, atividades reflexivas e jogos pedagógicos, que estimulem a exploração de interesses, valores e competências pessoais num contexto seguro e motivador. Estas estratégias favorecem o desenvolvimento da identidade vocacional e reduzem a indecisão nas escolhas académicas e da carreira.

Esta investigação aponta também para a necessidade do reforço dos profissionais de Psicologia nos contextos escolares centrados na promoção de competências de autorreflexão, perseverança e tomada de decisão, fundamentais para lidar de forma mais segura com a incerteza dos percursos académicos e profissionais atuais. A articulação entre a escola, a família e os serviços de psicologia será igualmente fundamental, permitindo uma abordagem mais consistente e coerente ao desenvolvimento vocacional dos jovens.

Por fim, deve ser sublinhada a importância de intervenções longitudinalmente estruturadas, que acompanhem os alunos ao longo do seu percurso escolar, em detrimento das que se centram apenas em momentos pontuais de decisão. Este acompanhamento contínuo permitirá consolidar o autoconhecimento, monitorizar a evolução das competências socioemocionais e apoiar decisões vocacionais mais informadas e ajustadas ao longo do tempo.

Finalmente deve ser salientado que os resultados deste estudo devem ser interpretados à luz das suas limitações metodológicas, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra, constituída por apenas 9 alunos pertencentes ao mesmo contexto educativo e que limita a possibilidade de leituras mais amplas dos resultados para outras populações ou realidades escolares. Também não foi possível analisar de forma aprofundada o impacto das figuras parentais e escolares no processo de construção do autoconhecimento e no desenvolvimento vocacional dos jovens, apesar de a literatura salientar a importância destas influências. Adicionalmente, reconhece-se que uma compreensão mais robusta deste processo beneficiaria de desenhos metodológicos longitudinais, capazes de acompanhar os estudantes ao longo de diferentes etapas do seu ciclo de vida, permitindo uma análise mais completa da evolução das competências socioemocionais e das decisões vocacionais ao longo do tempo.

Contudo e apesar das limitações referidas, os dados recolhidos abrem alguns olhares acerca de características, necessidades e recursos vocacionais de jovens adolescentes em contexto escolar, pós 9º de escolaridade. Apesar das limitações referidas, os resultados obtidos permitem identificar, no grupo estudado, algumas tendências que poderão ser consideradas na reflexão sobre o acompanhamento e a intervenção em orientação vocacional, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento do autoconhecimento, à exploração de diferentes possibilidades e à tomada de decisão vocacional. Estas tendências não permitem estabelecer necessidades de intervenção generalizáveis a outras populações, mas poderão constituir pistas para o desenvolvimento de futuras investigações, com amostras mais amplas e diversificadas e desenhos metodológicos que permitam aprofundar a compreensão destes processos.

Bibliografia

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development* (4th ed.). Jossey-Bass.

Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Wiley.

Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*.

Coimbra, J. L. (1994). Orientação vocacional. In J. C. Abrantes (Ed.), *A outra face da escola*. Ministério da Educação.

Coimbra, J. L., & Parada, F. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career decision-making: A meta-analytic review of relations and directions for future research. *Journal of Vocational Behavior*.

Kim, S., Creed, P. A., Hood, M., & Bath, D. (2024). Protean career processes in young adults: Relationships with perceived future employability, educational performance, and commitment. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 24*, 603–626. https://doi.org/10.1007/s10775-023-09584-0

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Leitão, L. M. (Coord.). (2004). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Quarteto.

Marcionetti, J., & Zammitti, A. (2025). Perceived support and influences in adolescents' career choices: A mixed-methods study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 25*, 423–446. https://doi.org/10.1007/s10775-023-09624-9

Parada, F., & Pão Trigo, A. (2010). Um olhar sobre a orientação vocacional ao longo da vida. In *Actas do XII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 147–154). Delegação Regional do Norte do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.). Wiley.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Weber, M. (2004). *The vocation lectures: Science as a vocation; Politics as a vocation* (D. Owen & T. B. Strong, Eds.). Hackett Publishing Company.

Zunker, V. G. (2016). *Career counseling: A holistic approach* (9th ed.). Cengage Learning.

ANEXOS

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

No âmbito de uma dissertação intitulada por 'Quem sou eu? A importância das competências socioemocionais na Orientação Vocacional", coordenada pelo Professor Doutor José Castro, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exa.

Esta dissertação centra-se na orientação vocacional enquanto processo de apoio à construção de projetos de vida e de carreira, procurando compreender dimensões subjacentes à tomada de decisão vocacional. Desta forma, vimos solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) na resposta a um conjunto de questionários que poderão ser aplicados presencialmente, em contexto controlado ou à distância. O tempo de resposta dos questionários será no máximo de 20 minutos. No final do trabalho, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos. As respostas do(a) seu/sua educando(a) permanecerão confidenciais (nunca serão associadas à sua identificação) e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente. A participação neste projeto é voluntária, pelo que poderá desistir da participação do(a) seu/sua educando(a) a qualquer momento. Agradece-se que devolva à Professora_____ assinado indicando a sua autorização/não autorização para participação do(a) seu/sua educando(a) neste estudo. Muito obrigado pela sua colaboração!

Eu _____

☐ Autorizo o(a) meu/minha educando(a)
a responder aos questionários no âmbito do projeto supracitado neste documento
☐ Não Autorizo o(a) meu/minha educando(a)
a responder aos questionários no âmbito do projeto supracitado neste documento

(Assinaturas)

Pedido de Consentimento Informado ao(à) Aluno(a)

No âmbito de uma dissertação intitulada "Quem sou eu? O impacto das competências socioemocionais na Orientação Vocacional", coordenada pelo Professor Doutor José Castro, vem por este meio convidar-te a participar neste estudo.

Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma as competências socioemocionais estão relacionadas com o processo de orientação vocacional, ou seja, com a forma como as pessoas pensam sobre si próprias e tomam decisões sobre o seu futuro académico e profissional.

A tua participação consiste no preenchimento de um conjunto de questionários, que poderão ser aplicados presencialmente, em contexto controlado, ou à distância. O tempo estimado de resposta é de aproximadamente 20 minutos.

A participação é voluntária, o que significa que podes recusar participar ou desistir a qualquer momento, sem qualquer consequência.

As tuas respostas serão totalmente confidenciais e anónimas, não sendo associadas à tua identidade. Os dados serão analisados em conjunto com os dos restantes participantes e utilizados apenas para fins académicos.

No final do estudo, caso desejes, poderás receber informação geral sobre os resultados obtidos.

Agradece-se a tua colaboração.

Declaração de Assentimento

Eu, _____, declaro que:

☐ Aceito participar neste estudo.
☐ Não aceito participar neste estudo.

Assinatura: _____