

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

**ESPERANÇA, EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E MATURIDADE
VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Andreia Filipa Santos Vilela

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Cristina Quintas Antunes



Vila Real, 2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**ESPERANÇA, EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E MATURIDADE
VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação

Andreia Filipa Santos Vilela

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

Vila Real, 2016

Dissertação apresentada à Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, a fim de
obter o grau conducente a Mestre de Psicologia, especialização em Psicologia da
Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes.

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Porque nenhum caminho é percorrido isoladamente, queria agradecer a todas as pessoas que me acompanharam nesta fase, carregada de emoções e experiências, e que de diversas formas me motivaram, encorajaram e ensinaram. Foram elas fonte de inspiração, crescimento e desenvolvimento pessoal.

Um obrigada especial à minha família que sempre me incutiu como valores a persistência, a determinação, o respeito e a confiança. E me ensinaram que nenhum caminho é sempre perfeito; que as pedras no caminho existem para que possamos aprender a mudar de estratégia para assim atingir os nossos objetivos; em especial ao meu irmão que sempre me ensinou a duvidar do óbvio e me incutiu desde pequena o sentido crítico; à professora Dr^a Cristina Antunes pelo envolvimento na investigação, pela orientação, pelas palavras de motivação e pela paciência, mas também por ter sido ao longo do meu percurso académico fonte de inspiração enquanto pessoa e profissional; à minha amiga de infância, Eduarda, pela força, palavras e momentos de descontração, mas acima de tudo por me ensinar durante este tempo todo a importância da amizade; às minha amigas Cláudia Machado, Marianna Holz, Cátia Ferreira e Anabela Silva pelo apoio que me deram durante todo o meu percurso académico, pela amizade, pela escuta nos momentos de nostalgia, pela companhia e pelas palavras doces que me fizeram ter força quando estas pareciam faltar; ao Nuno pela preocupação, pelos melhores momentos, por me ter ensinado a nobreza dos sentimentos e o poder das emoções, mas também me ter ensinado que nenhuma decisão é definitiva; a todos os participantes que fizeram parte da amostra e que tornaram possível esta investigação.

Obrigada a todos por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e académico.

Índice

Agradecimentos	iv
Índice de Tabelas	vii
Lista de Abreviaturas/Siglas	viii
Introdução	1
ESTUDO EMPÍRICO I:	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
1-Introdução.....	5
2-Metodologia	7
2.1- População e amostra	7
2.2- Procedimentos	8
2.3- Instrumentos	8
2.3.1- Escala de Esperança (CHS)	8
2.3.2- Questionário Sócio Demográfico.....	9
3- Resultados	9
3.1- Análise do poder discriminativo dos itens.....	9
3.2- Análise da Fiabilidade	10
3.3- Análise da Validade Fatorial	11
3.4- Análise Fatorial Confirmatória.....	12
4- Discussão dos Resultados	14
5- Conclusão	15
6- Referências	16
ESTUDO EMPÍRICO II:	18
RESUMO	19
ABSTRACT	20
1- Introdução.....	21
1.1-Psicologia Positiva.....	21
1.1.1- Diferenciação entre Esperança e Otimismo.....	22
1.2- Expectativas Profissionais	25
1.3- Desenvolvimento Vocacional.....	26
1.3.1- Maturidade Vocacional.....	28
1.4- Adultez Emergente	31

2- Metodologia	34
2.1- Hipóteses	34
2.2- População e Amostra	34
2.3- Procedimentos	35
2.4- Instrumentos	36
2.4.1- Escala de Esperança (CHS)-	36
2.4.2- Escala das Expectativas Profissionais em Estudantes do Ensino Superior (EEPEES)-.....	36
2.4.3- Inventário de Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (SCCI-P/IVDE)-	37
2.4.4- Questionário Sócio Demográfico.....	38
3- Resultados	38
3.1- Resultados diferenciais em função do sexo	38
3.2- Resultados diferenciais em função do ano curricular/ano de escolaridade	40
3.3- Resultados correlacionais entre Maturidade Vocacional e a idade	41
3.4- Resultados correlacionais entre a esperança, a maturidade vocacional e as expectativas profissionais	42
3.5- Regressão linear para a predição de maturidade vocacional, modelo “ <i>stepwise</i> ” para dois preditores: Esperança e Expectativas Profissionais.....	43
4- Discussão dos Resultados.....	44
5- Conclusão	46
6-Referências	48
Considerações Finais	56
ANEXOS	58

Índice de Tabelas

Tabela 1- Valores em percentagens da frequência das respostas a cada item da CHS em cada uma das alternativas	10
Tabela 2- Valores de intercorrelação entre os itens.....	11
Tabela 3- Valores da análise em componentes principais com extração a um fator (6 itens).	11
Tabela 4- Valores da análise em componentes principais com extração a dois fatores (1,2 e 3- caminhos; 4, 5 e 6- iniciativa)	12
Tabela 5- Valores dos Índices de Ajustamento Global relativos aos três modelos testados na Análise Fatorial Confirmatória da CHS (n=468).....	13
Tabela 6- Valores de saturação correspondentes ao Modelo 2 e correlações entre as variâncias	13
Tabela 7- encontram-se as estatísticas descritivas das dimensões da Escala de Esperança em função do sexo.	39
Tabela 8- Valores da média, desvio padrão e erro padrão das expectativas em função do sexo.....	39
Tabela 9- valores estatísticos da Esperança em função do ano curricular.....	40
Tabela 10- valores estatísticos das Expectativas em função do ano curricular	41
Tabela 11- valores correlacionais entre os factores da maturidade vocacional e a idade.	41
Tabela 12- Valores das correlações entre as dimensões da Escala de Esperança e as dimensões da Escala de Desenvolvimento Vocacional	42
Tabela 13- Valores dos coeficientes de regressão da Esperança e Expectativas sobre a Maturidade Vocacional.....	43

Lista de Abreviaturas/Siglas

SCCI-P: Student Career Constrution Inventory- P

CHS: Children's Hope Scale

EEPEES: Escala de Expectativas Profissionais em Estudantes do Ensino Superior

Prof.^a: Professora

Dr.^a: Doutora

N: Amostra

DP: Desvio-padrão

SPSS: Statistical Product and Service Solutions

α : Alfa de Cronbach

R: Correlação de Pearson

Ed.: Edição

Coords.: Coordenadores

IVDE: Inventário de Desenvolvimento Vocacional de Estudantes

Introdução

Nas últimas décadas a esperança tem sido alvo de várias investigações, tendo-se revelado um processo cognitivo que permite ao sujeito aceitar de forma mais positiva os desafios e permitindo ao sujeito o desenvolvimento de estratégias mais adaptativas nos diversos contextos em que está inserido (Snyder, 1991; 2000; 2002).

Também as expectativas profissionais têm tido um enfoque na investigação, uma vez que permitem ao sujeito projetar-se num futuro próximo ou longínquo de forma mais ou menos realista.

Tendo em conta o desenvolvimento humano que ocorre nos diversos contextos do sujeito e ao longo do ciclo vital, a dimensão vocacional em particular, desenvolve-se tendo em conta os interesses, valores e objetivos pessoais. Para Super (1990) o desenvolvimento vocacional integra a maturidade vocacional, tratando-se de uma predisposição que o sujeito tem para solucionar tarefas.

Assim, tendo em conta o contexto académico e profissional torna-se pertinente a investigação nestas áreas, a fim de compreender a relação entre a esperança, as expectativas profissionais e a maturidade vocacional em estudantes do ensino superior.

Com o objetivo de responder a um novo problema na investigação procedeu-se, numa fase inicial, à validação da CHS (Children's Hope Scale) para estudantes do ensino superior (estudo empírico I). Numa segunda fase e como objetivo principal, procedeu-se à análise da relação entre a esperança, expectativas profissionais e maturidade vocacional em estudantes do ensino superior (estudo empírico II).

Neste sentido, delinearam-se como objetivos deste trabalho: i) validar uma escala de avaliação da esperança para estudantes do ensino superior (estudo empírico I); ii) comparar se o sexo, a idade e o ano que os estudantes frequentam são diferenciadores da esperança, expectativas profissionais e da maturidade vocacional; iii) analisar a relação entre a esperança, as expectativas profissionais e a maturidade vocacional e iv) verificar se a esperança e as expectativas profissionais têm um efeito preditor na maturidade vocacional dos estudantes do ensino superior (estudo empírico II).

ESTUDO EMPÍRICO I:

Análise Fatorial Confirmatória da Children's Hope Scale (CHS) em Alunos do Ensino Superior.

Andreia Filipa Santos Vilela

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

RESUMO

A Esperança é conceptualizada como um processo cognitivo que permite ao sujeito ter motivação para traçar planos, a fim de atingir metas. Este estudo tem como objetivo validar fatorialmente a CHS (Children's Hope Scale) em estudantes do ensino superior. Participaram 468 estudantes de uma universidade do interior, do sexo masculino (n= 100) e feminino (n=368) com média de idade de 20.73 e (DP=3.27). Foi verificado o poder discriminativo dos itens, a fiabilidade, e a validade fatorial através da análise fatorial confirmatória, recorrendo ao software SPSS versão 20 e AMOS. O estudo sugere que a CHS é válida para estudantes do ensino superior, avaliando uma única dimensão.

Palavras-Chave: Esperança, Children's Hope Scale, Análise fatorial confirmatória.

ABSTRACT

Hope is conceptualized as a cognitive process that allows the subject to be motivated to make plans in order to achieve goals. This study aimed to validate the CHS (Children's Hope Scale) in university students. Participants were 468 students from a university in North of Portugal, male ($n=100$) and female ($n=368$) with mean age of 20.73 years old and ($SD=3.27$). It was verified the discriminate power of items, the reliability, and factorial validity through confirmatory factor analysis using SPSS version 20 and AMOS software. The results suggests that CHS is valid for university students, evaluating a single dimension.

Keywords: Hope, Children's Hope Scale, Confirmatory factor analysis.

1-Introdução

A esperança é um construto positivo muito antigo, inicialmente presente na filosofia para designar as diversas formas como o sujeito percebe o seu futuro e introduzido na literatura em psicologia cerca de 1950. Nesta altura a esperança era caracterizada como um fator importante na adaptação do sujeito aos seus diversos contextos (Magaletta & Oliver, 1999). A exploração deste conceito de forma empírica é mais recente e é neste sentido que irá ser abordada.

Segundo Kanner, Coyne, Schaefer e Lazarus (1981) a esperança é um fator importante na percepção que o sujeito tem das experiências ao longo do ciclo vital. No seu estudo concluem que sujeitos com esperança mais elevada têm mais habilidade para ultrapassar experiências negativas e por isso são menos propensos e vulneráveis aos problemas do que sujeitos com menos esperança.

Snyder (1991; 2000; 2002) define esperança como um estado motivacional, no qual o sujeito possui força de vontade/iniciativa para atingir objetivos delineados e para tal percorre vários caminhos. A iniciativa é a determinação do sujeito e é esta que suporta o esforço na obtenção dos objetivos. Os caminhos são os planos que o sujeito traça/desenvolve para atingir esses mesmos objetivos. Assim, a iniciativa e os caminhos são fatores fundamentais que orientam o sujeito na operacionalização das suas tarefas. São também os fatores inerentes ao processo da esperança. Sendo esta teoria o suporte de construção da Escala de Esperança, desenvolvida por Snyder *et al.* (1997). Snyder (2002) refere que a esperança permite ao sujeito lidar positivamente com as experiências nos diversos contextos do sujeito, nomeadamente no que refere ao desempenho académico, à persistência e ao bem-estar psicológico.

Marques, Pais Ribeiro e Lopez (2009); Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra e Mitchell (2014) e Pais-Ribeiro, Pedro e Marques (2006), seguindo a mesma linha de pensamento de Snyder (2002) referem que a esperança é um processo cognitivo no qual o indivíduo constrói os seus caminhos (planifica) para a concretização dos objetivos e tem a determinação necessária para enfrentar mais positivamente as experiências negativas, isto é indivíduos com esperança mais elevada terão expectativas mais positivas no que se refere à concretização dos seus objetivos.

Carr (2004) define esperança como uma emoção, sendo que é fundamental para o bem-estar subjetivo. Seguindo a mesma linha de pensamento, Sheldon e Hoon (2013)

referem a importância que a antecipação do futuro (esperança) tem na qualidade de vida, referindo que esta se relaciona com a qualidade de vida de sujeitos com depressão. Isto é, indivíduos com depressão que tenham esperança e que consigam antecipar mentalmente acontecimentos futuros têm melhor qualidade de vida do que aqueles cuja problemática não lhe permita essa antecipação.

Segundo Hirschi, Abessolo e Froidevoux (2015) a esperança está relacionada com as crenças de auto-eficácia do sujeito, podendo constituir-se como a expectativa para a obtenção de objetivos previamente delineados pelo sujeito. Contudo, referem também que este é um fator importante para o desenvolvimento da pessoa e das diferentes facetas da identidade na fase da adolescência e da adultez emergente, devido à importância de que se reveste nesta fase a exploração vocacional.

Num estudo com 59 trabalhadores Peterson e Byron (2008) concluíram que a esperança é um fator importante no trabalho, sendo que indivíduos com maiores níveis de esperança tinham mais soluções e com mais qualidade para problemas no trabalho, do que sujeitos com menos esperança. Num outro estudo com 120 sujeitos sugeriu-se que a esperança poderia ser mediadora entre a adaptação da carreira e a satisfação com a vida (Santilli, Ginevra & Saresi, 2014). Ainda num estudo com 223 estudantes universitários Hirschi, Abessolo e Froidevaux (2015), concluíram que estudantes com níveis elevados de esperança apresentavam níveis mais elevados na exploração de carreira.

Como resposta a uma necessidade de investigação, é objetivo deste estudo validar a CHS- Children's Hope Scale para estudantes do ensino superior, através da validação fatorial e análise da consistência interna. Assim, permitir-se-á explorar a esperança nesta fase transicional (Arnett, 2000) do desenvolvimento humano, sendo uma mais-valia para a investigação científica. Proceder-se-á também à análise e apresentação das propriedades psicométricas da versão portuguesa da Children's Hope Scale em estudantes universitários.

2-Metodologia

Em seguida irá apresentar-se o plano metodológico seguido para responder ao objetivo deste estudo. Será apresentada em primeiro lugar a amostra utilizada e respetiva caracterização; e, em seguida, a apresentação do instrumento e análise das propriedades psicométricas e o estudo da sua estrutura fatorial.

2.1- População e amostra

A população escolhida para este estudo foram os estudantes de uma Universidade do Norte.

O método de amostragem utilizado foi de conveniência e não probabilístico. Participaram no estudo 468 estudantes, sendo que 43,4% encontravam-se a frequentar o 1º ano do 1º ciclo de estudos e 56,6% o 3º ano. Quanto ao sexo, 368 eram do sexo feminino e 100 do sexo masculino. Integraram a amostra estudantes de 17 cursos dessa Universidade (Enfermagem; Psicologia; Reabilitação Psicomotora; Línguas e Relações Empresariais; Ciência Alimentar; Bioquímica; Arquitectura Paisagista; Serviço Social; Comunicação e Multimédia; Medicina Veterinária; Engenharia Zootécnica; Educação Física e Desporto Escolar; Engenharia Civil; Engenharia Mecânica; Bioengenharia; Ciências do Desporto e Química Medicinal). As idades variaram entre os 18 anos e os 30 anos de idade, sendo a média de 20,73 anos de idade e desvio padrão (DP=3.265). Tendo em conta o nível económico mensal do agregado familiar, 39,1% referiram enquadrar-se no ordenado mínimo, 48,1% de 900 a 1500 euros e 12,8% 1600 ou mais. Quanto à escolaridade da mãe, 5,6% referiram que a mesma era analfabeta, 20,5% tinha como habilitações literárias o 1º ciclo, 20,3% o 2º ciclo, 22,9% o 3º ciclo, 21,6% o ensino secundário e 9,2% eram licenciadas. Quando inquiridos sobre a escolaridade do pai, 7,7% referiram que o pai era analfabeto, 28,4% referiram o 1º ciclo como habilitações literárias, 22,2% o 2º ciclo, 18,4% o 3º ciclo, 14,5% o ensino secundário e 8,8% o ensino superior. Da amostra total, 31,6% referiram ter algum elemento familiar emigrado e 68,4% referiram não ter nenhum familiar emigrado. Quando questionados sobre se já haviam estado emigrados 9,2% dos estudantes referiram que sim e 90,8% referiram que não.

2.2- Procedimentos

Inicialmente, solicitou-se a autorização aos autores da versão portuguesa da Children's Hope Scale (CHS) Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez (2009), para a utilização da mesma no estudo. Posteriormente, enviou-se a proposta de investigação para a Comissão de Ética da Universidade onde foram recolhidos os dados, a qual aprovou a realização do estudo. (anexo A).

Após a aprovação da Comissão de Ética foram contactados os diretores dos vários departamentos dessa Universidade, para autorizarem os seus alunos a participar na investigação.

A recolha de dados foi efetuada em sala de aula e antes da mesma foi solicitada a participação dos estudantes, tendo sido informados sobre os objetivos do estudo e acerca da possibilidade de desistência a qualquer momento, assim como sobre a confidencialidade e anonimato dos dados. A entrega dos instrumentos totalmente preenchidos foi tida como consentimento informado e, portanto, foram dispensados os participantes de assinar um documento, que poderia inibi-los de participar e comprometer o anonimato da investigação.

2.3- Instrumentos

Os instrumentos escolhidos para a concretização do estudo foram:

2.3.1- Escala de Esperança (CHS) - A Children's Hope Scale (CHS), é uma escala disposicional que permite o acesso às formulações psicológicas relativas à esperança. Esta versão foi elaborada originalmente por Snyder et al. (1997), e é composta por seis itens, três deles avaliando o fator *Agência/Iniciativa* e os restantes três avaliando o fator *Caminhos*. No estudo realizado por Snyder et al. (1997) o teste revelou valores de consistência interna satisfatórios, variando entre $\alpha = 0.72$ e $\alpha = 0.86$.

Na versão portuguesa da CHS (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009) manteve-se os seis itens e a mesma divisão. A cotação é feita numa escala tipo *Likert* que vai de 1

(nenhuma das vezes) a 6 (todas as vezes). A pontuação total mínima é de 6 e a máxima de 36. Contudo, no presente estudo optou-se por uma escala de *likert* que vai de 0 (nenhuma das vezes) a 5 (todas as vezes), pelo que a pontuação total varia de 0 e 30 pontos. Quanto maior for a pontuação obtida pelos sujeitos na escala mais elevada será a esperança. No estudo de Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2009) a consistência interna foi de $\alpha=.81$.

2.3.2- Questionário Sócio Demográfico- Este questionário foi construído no âmbito desta investigação e dele constam questões que visam a caracterização sociodemográfica dos participantes, como a idade, o sexo, o curso que frequentam, o ano de matrícula, o nível económico, as habilitações literárias dos pais, bem como a condição de algum familiar já ter estado emigrado ou se ele próprio já esteve ou não emigrado. O questionário será remetido em anexo para poder ser consultado (Anexo B).

3- Resultados

Em seguida serão apresentados os resultados referentes ao estudo das qualidades psicométricas da Children's Hope Scale (CHS), na versão Portuguesa (Marques, Pais-Ribeiro e Lopez, 2009), aplicada a uma amostra de estudantes do ensino superior. Inicialmente serão apresentados os resultados relativos à análise do poder discriminativo dos itens e posteriormente a análise de confiabilidade e análise confirmatória.

3.1- Análise do poder discriminativo dos itens

Para verificar a distribuição das respostas em cada item da CHS procedeu-se à análise do poder discriminativo. Esta permite verificar a frequência de respostas na amostra em cada alternativa de resposta de cada item. Segundo Almeida & Freire (2007) o poder discriminativo dos itens, também designado de validade interna trata-se de um coeficiente de correlação que permite verificar a diversidade de respostas dentro de cada item em relação ao teste. Assim é previsto que exista uma diversidade de

respostas, uma vez que cada sujeito é por si só diferente. Na tabela (1) encontram-se as percentagens respectivas ao poder discriminativo dos itens.

Além do poder discriminativo dos itens, foi realizada a análise de distribuição, em cada item, em termos do achatamento e assimetria. Os valores de assimetria dos seis itens (*Skewness*) encontram-se entre [-.495; -.113] e os valores de achatamento (*Kurtosis*) encontravam-se entre [-.686; -.142]. foi ainda realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (teste de distribuição normal) a cada item, tendo-se obtidos resultados que confirmam a distribuição normal.

Tabela 1- Valores em percentagens da frequência das respostas a cada item da CHS em cada uma das alternativas

Item	0= nenhuma das vezes	1= poucas vezes	2= às vezes	3= várias vezes	4= muitas vezes	5= todas as vezes
Item 1	.6%	2.6%	22.4%	34%	37.2%	3.2%
Item 2	.2%	3%	22.4%	29.9%	37.4%	7.1%
Item 3	.6%	2.8%	21.2%	28.4%	39.3%	7.7%
Item 4	.4%	3.6%	28.6%	29.3%	29.3%	8.8%
Item5	1.3%	3.8%	17.7%	26.1%	26.1%	15.8%
Item6	0.2%	6.4%	26.1%	29.7%	29.7%	7.1%

Tendo em conta a análise observou-se que todas as possibilidades de resposta foram preenchidas em todos os itens. Assim, considera-se que cada item, discrimina eficazmente as respostas dos sujeitos.

3.2- Análise da Fiabilidade

A análise da fiabilidade foi conduzida pelo método *Alpha de cronbach* este trata-se de uma medida que varia entre zero e um, os valores mais elevados demonstram mais consistência da escala, isto é, quanto mais elevado for o valor mais fiável será a escala (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

Após a análise de fiabilidade para verificar a consistência interna da CHS, observou-se um alfa de *Cronbach* de $\alpha=.87$, sendo que foi obtido um alfa de *Cronbach*

para a dimensão iniciativa, correspondente aos itens 4, 5, 6, de $\alpha=.79$ e a dimensão caminhos, correspondente aos itens 1, 2, 3 apresentou $\alpha=.81$.

No que diz respeito às intercorrelações entre os itens obtiveram-se valores que variam entre $r=.68$ e $r=.44$, como se pode verificar na tabela 2.

Tabela 2- Valores de intercorrelação entre os itens

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Item 2	.56					
Item 3	.52	.57				
Item 4	.43	.59	.57			
Item 5	.44	.48	.53	.56		
Item 6	.48	.57	.50	.68	.52	

3.3- Análise da Validade Fatorial

Para testar a validade fatorial da CHS realizamos em primeiro lugar uma análise em componentes principais para verificar a escolha representativa dos dados, isto é realizando a análise de validade fatorial que se insere na análise de componentes principais, será perceptível onde os itens têm melhores valores de saturação. Assim a análise em componentes principais é uma técnica que tem como objetivo a redução da dimensão que descreve a informação de um conjunto de variáveis/ fenómeno (Maroco, 2007; Pestana & Gageiro, 2003). Na tabela 3 podem observar-se os valores relativos à análise em componentes principais com extracção a um fator.

Tabela 3- Valores da análise em componentes principais com extração a um fator (6 itens).

Item	Saturação
1	.72
2	.80
3	.79
4	.83
5	.75
6	.80

Após a análise pode verificar-se que os seis itens apresentam bons valores de saturação, sendo a variância total explicada de 61.11%.

Foi realizada a análise em componentes principais com extração a dois fatores, uma vez que a construção da escala original Snyder et al. (1997) foi desenvolvida tendo em conta a teoria multifatorial.

Tabela 4- Valores da análise em componentes principais com extração a dois fatores (1,2 e 3- caminhos; 4, 5 e 6- iniciativa)

Itens	Saturação	
	1	2
1		.91
2		.66
3		.61
4	.85	
5	.72	
6	.80	

A distribuição dos itens pelas duas dimensões da escala da esperança, tendo em conta a análise em componentes principais com extração a dois factores corresponde à escala de esperança (CHS) desenvolvida por Snyder et al. (1997). Assim os itens 4, 5 e 6 correspondem à **dimensão iniciativa** e os itens 1, 2 e 3 à **dimensão caminhos**.

3.4- Análise Fatorial Confirmatória

Para confirmar o modelo teórico proposto, contrastando-o com outras proposições teóricas que sugerem uma escala bifatorial, foi efetuada a análise fatorial confirmatória, com o programa AMOS, testando três modelos. O modelo um e dois tratam-se de modelos unifatoriais, sendo que o modelo dois caracteriza-se por ser um modelo unifatorial tendo em conta a variância-erro; o modelo três trata-se do modelo bifatorial, correspondendo este ao modelo teórica da construção da escala original (Snyder et al., 1997) e ao modelo teórico subjacente à escala de adaptação da escala de esperança para a população portuguesa (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009). Segundo Pestana e Gageiro (2003) a análise fatorial confirmatória compara os

resultados obtidos na investigação com a teoria subjacente à escala original, permitindo confirmar o grau de ajustamento.

Após a testagem dos três modelos, e tal como pode ser observado na tabela 5, verifica-se que o Modelo 2 é o mais parcimonioso e reúne melhores índices de ajustamento global. Os outros modelos testados também são adequados, contudo são pertinentes mais estudos para aferir tal afirmação.

Tabela 5- Valores dos Índices de Ajustamento Global relativos aos três modelos testados na Análise Fatorial Confirmatória da CHS (n=468)

	X2	X2/gl	Gl	GFI	AGFI	RMR	CFI	TLI	RMSEA
Modelo 1	58.27	6.4	9	.96	.90	.04	.96	.93	.11
Modelo 2	29.89	3.73	8	.98	.95	.03	.97	.98	.08
Modelo 3	47.98	5.99	8	.97	.91	.03	.97	.94	.10

*Legenda: Modelo 1: 1 único fator
Modelo 2: 1 único fator com e4 e e6 covariantes
Modelo 3: 2 fatores

Na tabela (6) podem observar-se os valores de saturação correspondentes ao Modelo 2 (unifactorial), bem como a correlação entre as variâncias próprias (variância única) de cada item e o valor da mesma para cada item (Ve).

Tabela 6- Valores de saturação correspondentes ao Modelo 2 e correlações entre as variâncias

	$\beta 1$	Ve *	Ve4/e6**
Item 1	.67	.48	.31
Item 2	.77	.39	
Item 3	.75	.44	
Item 4	.75	.48	
Item 5	.69	.69	
Item 6	.71	.55	

Legenda: 1 Loadings ou carga fatorial do item no fator;
* Valor da variância-erro associado a cada item
** Correlação entre a variância própria do item 4 e a variância própria do item 6.

4- Discussão dos Resultados

Tendo em conta o enfoque no estudo da esperança nas últimas décadas e o positivismo do construto nos processos mentais do sujeito, bem como na qualidade de vida e superação de desafios da vida quotidiana do sujeito, tornou-se pertinente validar a CHS (Children's Hope Scale) desenvolvida por Snyder et al. (1997), para estudantes do ensino superior.

Observando os valores da análise do poder discriminativo dos itens, considera-se que cada item discrimina eficazmente as respostas dos sujeitos. Sendo que os participantes que constituem a amostra entendem o que é pretendido com cada item (Almeida e Freire, 2007). Contudo a população para a qual foi construída a escala original, em investigações futuras, ter-se-á que debruçar sobre a construção de cada item, adaptando-a a esta população (estudantes universitários).

Tendo em conta os resultados obtidos na consistência interna da CHS, neste estudo, observam-se bons valores de alfa de *Cronbach* tanto nas duas dimensões da CHS, como para a escala no geral, o que corrobora os alfas da escala original, desenvolvida por Snyder et al. (1997) e a versão adaptada para a população portuguesa por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2009).

Quanto à análise em componentes principais, foi realizada recorrendo à rotação *varimax* com extracção a dois factores, tendo em conta a base teórica que sustenta a CHS, a distribuição dos itens pelas duas dimensões equivale à escala original e adaptada. Tendo em conta a possibilidade de outras sustentações teóricas efectuou-se a análise em componentes principais com extracção a um factor. Em ambos os valores de saturação são bons.

Após a análise dos resultados da análise confirmatória verifica-se que o modelo unifatorial é o mais parcimonioso quando se estuda esperança em estudantes universitários. No que respeita aos índices de ajustamento global GFI (.98) e TLI (.98) são superiores a .95, indicando um bom ajustamento ao modelo. Assim a esperança é um processo cognitivo positivo que permite um melhor ajuste aos diversos desafios e contextos, quando nos referimos a estudantes universitários. Aceitando o modelo unifatorial contrariamos a base teórica que sustenta a escala original. Assim tendo em

conta a construção original da Escala de Snyder et al. (1997) e a adaptação para a população portuguesa por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2009) que consideram o modelo multifatorial, sugerindo que a esperança enquanto processo cognitivo pode ser subdividida em iniciativa e caminhos, não é observada nos resultados obtidos nesta investigação.

Em investigações futuras, dever-se-á insistir na análise fatorial confirmatória, testando vários modelos, uni e bifatoriais, examinando a validade da CHS (Children's Hope Scale) em estudantes do ensino superior, uma vez que a amostra utilizada no presente estudo não é representativa no que concerne à população universitária.

5- Conclusão

O presente estudo revela que a CHS demonstra boas propriedades psicométricas quando aplicada em estudantes do ensino superior. Contudo surgem alguns entraves, uma vez que a escala original não foi pensada para esta faixa etária, sendo que a simplicidade das questões no que concerne a este processo cognitivo podem não ser as mais adequadas quando aplicada a estudantes do ensino superior.

Torna-se relevante refletir no resultado da análise factorial confirmatória que demonstra resultados mais parcimoniosos e ajustados ao modelo unifatorial, o que não corrobora a base teórica que sustenta a construção da escala original. Contudo é de referir que os outros modelos são também adequados, contudo são pertinentes mais estudos na área para testar vários modelos uni e bifatoriais a fim de melhorar as capacidades psicométricas desta escala, bem como confirmar a estrutura factorial.

Devido à positividade do construto, e sendo este um processo cognitivo importante para a determinação e a sustentação da tarefa, assim como para o planeamento de estratégias com a finalidade de atingir objectivos. São relevante mais investigações nesta área com o objectivo de trazer mais e novas informações à ciência e melhorar as técnicas de intervenção.

6- Referências

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480. Doi: 10.1037/0003.066x.55.5.469.
- Carr, D. (2004). The desire to date and remarry among older widows and widowers. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 1051-1068. Doi: 10.1111/j.0022-2445.2004.00078.
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 38-47. Doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.006.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 1-39.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551. Doi:10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539::AID-JCLP2>3.0.CO;2-6.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2014). Validation of a portuguese version of the snyder hope scale in a sample of high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-6. Doi: 10.1177/0734282914540865.
- Marques, S., Pais Ribeiro, J., & Lopez, S. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551. Doi:10.1177/0143034309107069.
- Pais Ribeiro, J., Pedro, L., & Marques, S. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança (de futuro). In: I. Leal, J. Pais Ribeiro & S. Neves, (Edts.). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.75-81). Lisboa: ISPA.

- Peterson, S. J., & Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies. *Journal of Organizational Behavior*, 29(6), 785- 803. Doi: 10.1002/job.492.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67-74. Doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.011.
- Sheldon, K. M., & Hoon, T. H. (2013). The multiple determination of well-being: Independent effects of positive traits, needs, goals, selves, social supports, and cultural contexts. In A. Delle Fave (Ed.), *The exploration of happiness* (pp. 141-160) Doi: 10.1007/978-94-007-5702-8-1.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. Doi: 10.1207/S15327965pli1304_01.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., & Stahl, K. L. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. Doi: 10.1093/jpepsy/22.3.399.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measures of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.

ESTUDO EMPÍRICO II:

**ESPERANÇA, EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E MATURIDADE
VOCACIONAL EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Andreia Filipa Santos Vilela

Orientador: Prof.^a Doutora Maria Cristina Quintas Antunes

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a esperança, as expectativas profissionais e a maturidade vocacional em jovens a frequentar o ensino superior. Participaram 468 estudantes universitários, do sexo masculino (n=100) e do sexo feminino (n=368), com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos. A recolha de dados foi realizada com o auxílio da CHS (Children's Hope Scale) construída por Snyder et al. (1991), validada e adaptada por Marques, Pais-Ribeiro e Pedro (2006); a Escala das Expectativas Profissionais (EEPEES) construída no âmbito deste estudo e o Inventário de Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (SCCI-P) construído por Savickas (2002), validado e adaptado para a população portuguesa por Gonçalves, Coimbra, Crespo e Ramos (2002, cit. por, Gonçalves, 2006). Os resultados obtidos apontam para expectativas profissionais mais elevadas em estudantes do sexo feminino. Relativamente à esperança e à maturidade vocacional, não foram encontradas diferenças significativas entre sexos. No que concerne às expectativas em função do ano curricular, os resultados apontam que os estudantes do 1º ano têm mais expectativas do que os de 3º ano. As preocupações vocacionais apresentaram uma relação negativa com a idade. A esperança apresentou uma relação negativa com as preocupações vocacionais e uma relação positiva com as expectativas. Por fim, há indícios que a esperança tem um poder preditor na maturidade vocacional.

Palavras-Chave: Esperança, Expectativas Profissionais, Maturidade Vocacional, Desenvolvimento Vocacional e Adulto Emergente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between hope, professional expectations and vocational maturity in university students. The participants were 468 students, male (n=100) and female (n= 368), aged 18 to 30 years. The instruments used were the CHS (Children's Hope Scale) built by Snyder et al. (1991), validated and adapted by Marques, Pais-Ribeiro and Pedro (2006) for the portuguese population; the Professional Expectations Scale (EEPEES) developed for the purpose of this study; the Students' Vocational Development Inventory (SCCI-P) developed by Savickas (2002), adapted and validated for the portuguese population by Gonçalves, Coimbra, Crespo and Ramos (2002, cit por, Gonçalves, 2006). The results revealed that female students have higher professional expectations. No sex differences were found for hope or vocational maturity. Results also showed that students of the 1st year have higher professional expectations than the 3rd year. Vocational concerns had a negative relationship with age. Hope showed a negative relationship with vocational concerns, while in hope and expecations had positive correlation between the two.

Keywords: Hope, Professional Expectations, Vocational Maturity, Careers Development and Emerging Adulthood.

1- Introdução

1.1-Psicologia Positiva

A psicologia clássica teve sempre como foco o problema, intervindo e focando-se nos aspetos problemáticos do comportamento humano. Como resposta àquilo que Seligman (2002, cit. por Paludo & Koller, 2007) considerava uma lacuna na psicologia este iniciou um novo movimento, denominado psicologia positiva. Esta, ao invés dos movimentos anteriores, foca-se nos aspetos mais positivos do comportamento humano, como as emoções positivas, capacidade de superação e virtudes humanas (Bacon, 2005; Paludo & Koller, 2007; Passareli & Silva, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001).

Segundo Passareli e Silva (2007) a psicologia positiva surgiu não como forma de substituir aquilo que a psicologia já conhecia e onde intervinha (sofrimento e perturbações), mas como forma de complemento a este conhecimento. O foco da psicologia positiva não é o sofrimento, mas as estratégias que o sujeito pode adquirir para ultrapassar o seu sofrimento, focando-se nas suas potencialidades e aspetos positivos (Fredrickson & Losada, 2005; Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007). Contudo, a psicologia positiva não nega o sofrimento psíquico, porque reconhece a sua existência.

Segundo Paludo e Koller (2007) a psicologia positiva tem como objetivo promover o crescimento intra e inter pessoal dos indivíduos que constituem a sociedade, assim como melhorar a qualidade de vida dos mesmos a fim de prevenir o desenvolvimento de perturbações. Assim, a psicologia positiva é uma abordagem estratégica de carácter preventivo.

Seligman (2003; 2004) referiu a existência de três pilares. O primeiro diz respeito às emoções positivas, sentidas pelos seres humanos (experiência subjetiva). Esta tem como foco o tempo da acção, o passado, o presente e o futuro. No passado, o bem estar subjetivo e as experiências positivas que ocorrem no passado; o presente, à felicidade e ao *flow* (fluxo), no que diz respeito à transcendência e ao desfrute das actividades do dia-a-dia. O futuro foca aspetos como a esperança e o otimismo; o

segundo respeitando aos traços positivos que incidem naquilo que são os pontos fortes, estratégias de *coping* (forças) e virtudes, isto é, a capacidade talentosa do sujeito; e o terceiro, instituições positivas que dizem respeito aos contextos em que cada ser humano se encontra inserido e que apoiam o crescimento e o desenvolvimento das características, pensamentos, estratégias e emoções positivas do indivíduo, aqui ressalta o altruísmo, a compaixão, a tolerância, a responsabilidade e a ética/moral do sujeito, bem como a forma como estas podem ser desenvolvidas através das instituições em que o ser humano está inserido. Assim, as instituições podem e devem ser promotoras do desenvolvimento de sujeitos felizes e esperançosos.

Segundo Paludo e Koller (2007), este ramo da psicologia está a expandir-se e com ele a importância dos seus três pilares. Cada vez mais o foco está nas virtudes e forças do ser humano e na forma como elas podem ser desenvolvidas. Surge assim o termo “florescimento” do ser humano, das comunidades e dos contextos em que os indivíduos estão inseridos. Keyes e Haidt (2003) definem “florescimento” como uma predisposição que permite aos indivíduos desenvolverem-se de forma saudável, apresentando emoções positivas, em funcionamento intra e inter pessoal ótimo. Assim, os indivíduos vivem intensamente a vida, valorizando os aspectos positivos e desenvolvendo estratégias que permitem enfrentar os acontecimentos menos positivos.

A intervenção psicológica deve cultivar o que de mais positivo existe no indivíduo e não focar-se somente nos problemas que bloqueiam e permitem a auto destruição dos mesmos. Intervir implica psicoeducar, trabalhar, cultivar, permitir a introspeção, favorecer o crescimento e cultivar o desenvolvimento das virtudes e forças humanas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Porque viver é reconstruir-se e reinventar-se a cada momento.

1.1.1- Diferenciação entre Esperança e Otimismo

Tendo em conta as expectativas mais positivas que possibilitam uma predisposição maioritária para alcançar objetivos, assim como o comportamento humano que se reflete em atividades que irão permitir atingir metas, fala-se em Esperança. Este conceito é comumente utilizado como sinónimo de otimismo

exatamente por estes pontos de concordância das duas teorias (Carver & Scheier, 1998, 2002; Gallaghez & Lopez, 2009; Snyder, 2002).

Contudo, existem diferenças entre os conceitos esperança e otimismo. Carver e Scheier (2002, *cit. por*, Gallaghez & Lopez, 2009) referem que o otimismo se relaciona com expectativas mais gerais, sendo o *locus* de controlo externo, isto é, os acontecimentos não dependem somente de si mas principalmente dos comportamentos dos outros. O otimismo, segundo os mesmos autores terá um impacto no bem estar hedónico/subjetivo. O bem estar subjetivo (BES) é um sistema dinâmico que permite ao indivíduo enfrentar as adversidades do quotidiano. O mesmo tem como objetivo a compreensão e avaliação dos acontecimentos e das estratégias que os indivíduos utilizam nas experiências subjetivas da vida e depende de fatores culturais, isto é, das experiências compartilhadas e da hereditariedade (Albuquerque, & Tróccoli, 2004; Lykken, & Tellegen, 1996, *cit. por*, Camin & Santos, 2010). Esta forma positiva de encarar o sucesso pode estar relacionada com o otimismo, este parece melhorar o desempenho do indivíduo nos seus diversos contextos assim como na sua saúde física (Seligman, 2008; Tavares, 2012). Segundo os mesmos autores, sentimentos positivos poderão ser um amortecedor na presença de acontecimentos negativos.

O otimismo pode ser definido como uma tendência para esperar acontecimentos favoráveis, que possibilita ao indivíduo uma sensação de bem-estar físico, psicológico e social (Laranjeiro, 2007). Pessoas com características otimizistas têm uma maneira peculiar e mais adaptativa de lidar com acontecimentos negativos, experienciando níveis baixo de humor negativo e comportamentos mais adaptativos (Amorim e Pereira, 2009 e Tavares, 2012). Durante o processo de desenvolvimento estes indivíduos apresentam expectativas mais positivas no que diz respeito ao futuro e quando surge um acontecimento negativo utilizam estratégias de *coping* que se focam na resolução do problema (Laranjeiro, 2007).

Para Guillham, Shatté, Reivich e Seligman (2001), *cit por*, Correa, Paso, León e Jareño (2006) o otimismo é constituído por um conjunto de expectativas de controlo sobre as ações de cada um, tendo o indivíduo otimista expectativas mais positivas no que concerne aos resultados.

Scheier e Carver (1985) e Librán (2002) referem-se ao otimismo disposicional, como o modo como as pessoas enfrentam situações stressoras. Neste sentido, os

indivíduos otimistas têm expectativas mais positivas no que diz respeito ao seu percurso nos diversos contextos.

A esperança diverge do otimismo, devido ao enfoque que atribui à intenção pessoal (vontade) e aos caminhos/vias de pensamento, isto é, as estratégias que os indivíduos identificam e assumem para o alcance dos objetivos. O seu *locus* de controlo é interno, isto é, o indivíduo atribui a si mesmo o alcance de cada objetivo (Carver & Scheier, 2002; Gallagher & Lopez, 2009; Snyder, 2002). A esperança segundo Gallagher & Lopez (2009) tem impacto no bem estar eudaimónico/psicológico.

O bem estar psicológico (BEP) pode ser definido como as construções psicológicas sobre o desenvolvimento humano e convertidas em estratégias que irão permitir ao indivíduo enfrentar os desafios que surgem no quotidiano. Ryff & Keyes (1995, *cit. por*, Siqueira & Padovam, 2008) apresentaram a reformulação dos seis componentes do BEP, sendo eles, a auto aceitação; o relacionamento positivo com outras pessoas; a autonomia; o domínio do ambiente; o propósito de vida e o crescimento pessoal.

Assim, a esperança é um processo cognitivo com enfoque na determinação de realização de um objetivo com sucesso, tendo em conta toda a planificação das estratégias para alcançar os mesmos, isto é, o indivíduo esperançoso terá expectativas mais positivas no que se refere à concretização de um objetivo (Snyder et al., 1991; Pais-Ribeiro, Pedro & Marques, 2006).

Segundo Hirschi, Abessolo e Froidevaux (2015) a esperança está relacionada com as crenças de auto-eficácia do sujeito, ou seja, com expectativas para a obtenção de objetivos previamente delineados pelo sujeito. Contudo, estes autores referem também que a esperança é um fator importante na fase da adolescência e da adultez emergente, devido à exploração vocacional. No seu estudo com 223 estudantes universitários, Hirschi, Abessolo e Froidevaux (2015) concluíram que estudantes com esperança mais elevada apresentavam níveis elevados de exploração de carreira.

Noutro estudo, com jovens oriundos de meios desfavorecidos, Bryant e Ellard (2015) constataram que as circunstâncias familiares, como pobreza, violência e negligência, não afetam as narrativas sobre o futuro dos sujeitos. Assim, os jovens conseguem desenvolver discursos caracterizados pela esperança independentemente da dinâmica familiar e do nível económico.

1.2- Expectativas Profissionais

Tendo em conta a teoria subjacente às expectativas, cada indivíduo tem a capacidade para se questionar sobre o que espera e o esforço que irá despende nessa circunstância (Ferreira, 1996, *cit por*, Simões, 2008).

A expectativa é uma possibilidade reflexiva com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, sendo idealizada segundo experiências passadas (Hersey, 1986, *cit por*, Simões, 2008). As expectativas são influenciadas e influenciam os objetivos individuais, permitindo alcançar com sucesso as metas estabelecidas pelo indivíduo.

Segundo Simões (2008), o termo expectativa é aplicado como projeção no futuro, influenciado por experiências passadas, sendo estas experiências diretas (vivenciadas pelo sujeito) ou indiretas (transmitidas por outros).

Estas expectativas irão permitir ao sujeito construir um quadro de representações e investir num projeto profissional e pessoal, onde disponibilizará todos os meios e desenvolverá estratégias para atingir o fim pretendido (Simões, 2008).

Segundo Graham e McKenzie (1995, *cit por*, Teixeira & Gomes 2005) os estudantes universitários, ao terminarem os seus cursos, apresentam um certo otimismo no que diz respeito ao futuro. Contudo a falta de conhecimento das especificidades das próprias áreas é comum (Perrone e Vickers, 2003, *cit por*, Teixeira e Gomes, 2005).

No estudo realizado por Igue, Bariani e Milanesi (2008) com 203 estudantes universitários brasileiros, que frequentavam o 1º ano e o 5º ano de licenciatura, encontraram-se diferenças no que diz respeito às expectativas dos sujeitos, demonstrando que os estudantes de 1º ano tinham expectativas mais elevadas que os estudantes do último ano, sendo estes mais irrealistas. No mesmo estudo os estudantes do último ano revelaram expectativas elevadas no que diz respeito à carreira.

Segundo Azevedo e Faria (2004), o impacto da transição nem sempre vai de encontro às expectativas dos estudantes, sejam os que integram o ensino superior ou os que estão de saída. Cada contexto novo traz consigo novos desafios e realidades que nem sempre estão de acordo com aquilo que é esperado ou idealizado.

Num estudo sobre as expectativas na transição para o mundo do trabalho com 12 estudantes de último ano da universidade, Teixeira e Gomes (2004) referiram que estes se encontravam otimistas, contudo revelavam receio quanto à procura de emprego e mostravam-se inseguros em investir em outra área que não a que estudaram. Num estudo com 340 estudantes do ensino superior Bargadi, Lassance, Paradiso e Menezes (2006) encontraram também expectativas positivas na transição, mas algum receio na procura.

1.3- Desenvolvimento Vocacional

O desenvolvimento humano ocorre em várias dimensões e todas se constroem ao longo de um continuo no ciclo vital (desde o nascimento até à morte). A dimensão vocacional em particular desenvolve-se com referência aos interesses, valores e objetivos de cada indivíduo, seguindo processos de investimento e exploração pelo mesmo (Sousa, 2008).

O projeto de vida é assim uma trajetória traçada pelo sujeito nas várias componentes individuais e que se constrói ao longo do ciclo de vida. Assim, durante o desenvolvimento o sujeito elabora tarefas, implementa e reformula o seu projeto tendo em conta os seus ideais e a sociedade em que está inserido. A este conjunto de tarefas das quais integra a educação, a qualificação e a atividade profissional, Gonçalves (2006) denomina de desenvolvimento vocacional. Segundo Sousa (2008) por desenvolvimento vocacional entende-se o caminho e do sentido atribuído pelo sujeito para aquilo que é o seu projeto de vida, no que diz respeito à área académica e de trabalho. Savickas (2002) refere que o desenvolvimento vocacional será um processo de construção na qual o sujeito deve concentrar-se e adaptar-se aos vários contextos de vida bem como à panóplia de papéis que tem de desempenhar. Assim o sujeito terá que adaptar-se aos contextos e aos vários papéis a fim de construir o seu projeto de vida.

Para Campos (1988) o desenvolvimento vocacional é parte integrante no todo que é o desenvolvimento humano. Este caracteriza-se por todas as mudanças relacionadas com a formação da identidade, habilidades físicas e intelectuais, aspetos emocionais e sociais que são influenciados pela genética, aspecto físico, padrão comportamental e os estímulos do meio. O desenvolvimento vocacional é assim a

dimensão que se refere ao percurso que o sujeito realiza durante o seu ciclo vital e que engloba todas as atividades vocacionais que o sujeito vai experienciando num dado tempo e espaço.

Segundo Teixeira (2013) o desenvolvimento vocacional é um processo de interdependência entre os diversos contextos em que o indivíduo está inserido e ele mesmo. Sendo assim um processo dinâmico, interativo e de construção permanente.

Super (1953) desenvolveu uma teoria que marcou uma viragem na visão do desenvolvimento de carreira. Antes, o desenvolvimento vocacional era determinado por fatores biológicos do ajustamento das características do sujeito (traços) e as características das profissões. Antes os postos de trabalho passavam de geração em geração. Assim Super desenvolveu uma teoria mais alargada- “life span” e “life space”- a qual tem como princípio o desenvolvimento do indivíduo num contínuo (ciclo de vida), tendo em conta a totalidade da formação e das experiências profissionais desenvolvidas nesse contínuo. A teorização desta nova perspectiva denomina-se modelo do arco iris de carreira (Super, 1980).

Tendo em conta este modelo as escolhas na dimensão vocacional são o culminar da interação entre pessoa e o meio (sociedade) (Super, 1980, 1983). Durante o ciclo de vida, tendo em conta esta abordagem, existem uma série sequencial de etapas que o indivíduo tem que cumprir, sendo que cada etapa é constituída por ações, sendo estas exigências da própria cultura. O sucesso ou o fracasso na transição de uma etapa poderá por em causa o acesso à etapa seguinte (Teixeira, 2013). Assim poderá dizer-se que a cultura e a sociedade criam circunstâncias que o indivíduo terá que superar a fim de transitar para a etapa seguinte, a resolução mais ou menos eficaz dessa tarefa irá culminar numa melhor ou pior adaptação à etapa seguinte.

Na sua teoria, Super (1957) propôs cinco fases/estádios de progressão de carreira: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio. A teoria de maturidade de carreira de Super refere que ao longo do ciclo vital, o indivíduo emite comportamentos, com a intenção de cumprir tarefas. As atitudes e competências cognitivas, que o sujeito aplica na resolução de tarefas de desenvolvimento vocacional, evidenciam aspetos importantes no que respeita à maturidade vocacional. Assim definiu várias dimensões de maturidade vocacional: Planeamento (que envolve a autonomia, uma perspectiva temporal e a auto-avaliação); o comportamento exploratório vocacional

(onde ocorre a formação e transformação do autoconceito), este comportamento exploratório terá muito impacto na tomada de decisão; a informação (conhecimento acerca do mundo do trabalho); a tomada de decisão e a orientação à realidade (onde ocorre a compatibilização entre os interesses, valores e aptidões com o mundo do trabalho) (Gottfredson, 2005; Silva, 2004; Phillips e Jome, 2005). Estes estádios ocorrem num contínuo e a resolução/cumprimento das acções e das tarefas permitirá ao indivíduo um funcionamento mais eficaz (Lobato, 2001). Segundo Teixeira (2013) quanto maior a exploração, mais realistas serão as escolhas dos indivíduos.

O estágio da exploração encontra-se entre os 15 e os 24 anos. Neste estágio as tarefas principais são a descoberta de si, as experiências de diversos papéis vocacionais e explorar a diversidade/ “cafetaria” do mundo do trabalho (Teixeira, 2013). Assim é nesta fase que o indivíduo toma consciência daquilo que quer ser na dimensão vocacional (que ocupação pretende), que realiza a sua escolha, uma vez que este estágio engloba a entrada na universidade e por isso “obriga” a uma escolha específica (especificação), ou até mesmo no mundo do trabalho. Trata-se de colocar em acção essa escolha (implementação) (Teixeira, 2013). Este estágio implica envolvimento em várias experiências a fim de explorar a dimensão ocupacional, tendo consciência da diversidade ocupacional existente.

1.3.1- Maturidade Vocacional

O conceito de maturidade vocacional surgiu em 1950 como ponte integrante nas abordagens desenvolvimentais. Estas, como referido anteriormente, mencionam que o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo do ciclo vital (Silva, 2004).

A maturidade de carreira é um construto introduzido na teoria do desenvolvimento de Super (1980). A teoria de Super, como referido anteriormente foca-se nos diversos contextos, funções e papéis que o indivíduo desempenha ao longo do seu percurso desenvolvimental também referida por Taveira e Ussene (2010).

Para Super (1990) maturidade vocacional será a predisposição que o sujeito tem para solucionar as tarefas nas várias dimensões desenvolvimentais (psicológico, social e biológico) em paralelo com aquilo que a sociedade espera em relação ao sujeito e ao

estádio em que este se encontra. Em concordância está Balbinotti e Tétreau (2006) que refere a maturidade vocacional como a aptidão individual para a resolução das tarefas esperadas pela sociedade em detrimento do desenvolvimento humano.

Este conceito surge ligado a outros aspeto da personalidade uma vez que ocorre ao longo do ciclo vital (Balbinotti e Tétreau, 2002, *cit por* Balbinotti, 2003).

Segundo Phillips e Jome (2005) o processo de tomada de decisão remete também para a noção de maturidade vocacional, tratando-se da forma como cada indivíduo lida com as tarefas que ocorrem no seu desenvolvimento, respondendo às necessidades da sociedade. O sucesso que o indivíduo tem na resolução dessas tarefas remete para o nível de maturidade vocacional (Silva, 2004). Assim a maturidade vocacional é o que permite quantificar o nível de desenvolvimento vocacional do indivíduo (Philips & Pazienza, 1998, *cit por* Silva, 2004).

Segundo Savickas (2002, 2005) cada estágio do desenvolvimento vocacional é então composto por tarefas e estas devem ajustar-se aquilo que são as preocupações da carreira. Quanto mais elevado for o ajustamento maior será o nível de maturidade vocacional. A maturidade vocacional segundo Savickas (2002, 2005) é um conceito psicossocial que indica o grau de desenvolvimento vocacional do sujeito nos diversos estádios de carreira.

Segundo Super e Jordan (1973, *cit por*, Silva, 2004) a sociedade espera que exista um certo número de funções e de papéis que são associados a uma dada idade e por isso a um estágio: a prontidão do indivíduo para lidar com os diversos papéis e funções reflecte a maturidade vocacional.

Uma vez que a maturidade de carreira é um construto integrante das teorias desenvolvimentais também ela ocorre ao longo de um contínuo (desde o nascimento até à velhice) (Neiva, Silva, Miranda & Esteves, 2005).

A maturidade vocacional implica quatro fases, o **planeamento** de tarefas, a **exploração** de carreira, a procura de **informação** acerca da variedade de trabalho e **tomada de decisão**. Estas fases permitem avaliar o grau de desenvolvimento do indivíduo assim como a prontidão para responder/solucionar as tarefas correspondentes a um estadio específico (Savickas, 1997; Super, 1953).

Abade (2005) refere-se à maturidade vocacional como uma habilidade do indivíduo para encarar e por em prática as actividades vocacionais. Savickas (2001) acrescenta que quanto maior for a exploração, mais conhecimentos possui o sujeito para suportar a sua escolha (Savickas, 2001).

A escolha, segundo Dutra e Paula (2012) é um processo multifatorial, pois engloba aspectos socioeconómicos, educacionais, políticos, psicológicos e grupais. Assim este processo é caracterizado por um período de angústia e ansiedade, uma vez que estão a tomar uma decisão quanto ao seu futuro profissional (Dutra & Paula, 2012; Fagundes, Aquino & Paula, 2010; Rodrigues & Pelisoli, 2008).

Em contexto prático a maturidade vocacional é reconhecida aquando da escolha de uma área específica de formação ou de uma área funcional profissional, pois denota a predisposição que o indivíduo tem em atingir uma meta desejada. Quanto maior o nível de maturidade, maior serão os níveis atencionais do indivíduo para a diversidade de oportunidades, o que favorece a realização do seu projeto de vida (Melo-Silva, Junqueira & Faria, 2008). Corroborando com estes autores Silva (2004) refere que a maturidade vocacional pode tratar-se da predisposição que o indivíduo tem para a resolução das tarefas específicas e para a tomada de decisão.

Para Levinson, Ohler, Caswell e Kiewra (1998) a maturidade vocacional pode refletir o conhecimento e as capacidades do indivíduo para efetuar escolhas mais realistas. Assim o nível de maturidade vocacional pode variar ao longo do ciclo vital devido às diversas experiências a que o indivíduo está sujeito (Teixeira, 2013).

Como referido por Lobato (2001), a maturidade será a prontidão em tomar decisões quanto à sua vida (académica/pessoal) e não com a idade. Assim estas decisões dependem dos recursos intrínsecos do sujeito (cognitivos e afetivos).

A maturidade vocacional é assim importante quando se fala em decisão vocacional demonstrando também o autoconhecimento, os gostos, bem como a predisposição para responder às diversas tarefas (Gonçalves 2011; Savickas, 2000).

Segundo Lebreiro e Antunes (2012) o autoconhecimento é concebido através das experiências do sujeito, assim como do *feedback* fornecido pelos outros, sobre os seus comportamentos, podendo ser esta na forma de reforço e/ou avaliações.

Logo o conhecimento de si, a procura de informação, a exploração e as experiências sociais vivenciadas ao longo do ciclo vital influenciam o sujeito nos seus diversos contextos e nas suas decisões. A prontidão para responder a todas as exigências que cada fase do desenvolvimento vocacional proporciona denota o nível de maturidade vocacional no sujeito.

No estudo de Young (1984), *cit por*, Balbinotti (2003) acerca das aspirações profissionais e maturidade vocacional, os autores verificaram que adolescentes que idealizavam o sucesso em profissões inovadoras, revelavam um grau de maturidade mais elevada do que adolescentes que se idealizavam em profissões tradicionais. Assim, pode-se referir que a forma como os indivíduos encaram a sua realização pessoal e profissional poderá ser um preditor de sucesso ou fracasso.

1.4- Adultez Emergente

As alterações e as novas exigências das sociedades industrializadas, nomeadamente a idade de finalização da formação académica, a saída da casa dos pais, a inserção no mundo do trabalho, a independência económica e a construção de uma nova família, levaram a uma reformulação nas teorias do desenvolvimento humano (Arnett, 2000; Mendonça, Andrade e Fontaine, 2009; Lefkowitz, 2007). Assim, os contextos em que o indivíduo está inserido promovem o adiamento de aspetos que seriam o marco da fase adulta.

Surge então um novo período do desenvolvimento humano denominado por Arnett (2000) de adulto emergente. Este suportando-se com as teorias do desenvolvimento identitário de Erickson (1968, *cit. por*, Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009) e Levison (1980) encontra uma base para a sua teoria, contudo afasta-se das mesmas no que concerne ao conceito de idade adulta jovem, enunciado por Levinson.

Esta nova fase é um período transitório, entre os 18 e os 29 anos, não se encaixando nem na adolescência, nem na idade adulta, mas é a ponte que leva uma à outra (Arnett, 1998, 2000, 2001 e 2004). Contudo, este conceito não é transversal a

todas as culturas, enquadrando-se simplesmente naquelas em que as características da idade adulta são adiadas e os níveis educacionais são mais elevados.

Segundo Arnett (2000, 2001, 2004) esta fase da adultez emergente é caracterizada pela exploração intensificada da diversidade de possibilidades, sendo também um novo período em que o sujeito tem que aprender a lidar com as novas realidades, que acarretam consigo períodos de maior liberdade e por outro lado o sujeito tem que aprender a lidar com as novas contingências, angústias e frustrações. Arnett (2001, 2004 e 2006) no seu modelo teórico indica três pressupostos inerentes a esta fase transicional: a) natureza demográfica; b) exploração identitária e c) percepção subjetiva. A primeira respeita às novas exigências da sociedade, como o prolongamento do percurso académico, a estadia alongada na casa dos pais, o adiamento na entrada no mundo do trabalho e o casamento. O segundo diz respeito ao processo de exploração identitária, este mais intenso nesta fase do que na fase anterior, uma vez que com a entrada na universidade os indivíduos têm mais autonomia e liberdade, contudo, na sua maioria, continuam a depender financeiramente dos seus progenitores (Arnett, 2000). Nesta fase poderão verificar-se alterações de interesses, como trocar trabalho pela escola e vice versa ou na área de estudos. O terceiro está relacionado com a percepção que o sujeito tem de si, isto é, percepção subjetiva (Arnett, 1998, 2000).

Segundo Arnett (2000), as características das diversas fases são o ponto de diferenciação entre elas. Nesta fase do desenvolvimento em particular existe uma maior independência, tendo em conta a liberdade anteriormente referida, assim como a diversidade de possibilidades/oportunidades.

Também a exploração amorosa e a construção de uma relação íntima mais duradoura é um dos aspetos mais importantes na adultez emergente (Arnett, 2000, 2004). Em concordância estão Rivera, Cruz e Muñoz (2011) que referem que nesta fase as relações amorosas, para além de mais duradouras do que até aqui, incluem atração sexual, intimidade e intencionalidade de cuidar do outro.

Estudos realizados em jovens portugueses identificaram dois períodos dentro desta fase, o primeiro caracterizado pela exploração e a aventura e dispensado de grandes responsabilidades e o segundo caracterizado por maior estabilidade e responsabilidade, onde os seus planos começam a ser postos em prática (Andrade, 2006; Guerreiro & Abrantes, 2004).

Segundo Arnett (2007), são inúmeros os mitos que existem em torno desta fase do desenvolvimento. Para o autor, a adultez emergente é caracterizada por um período de ansiedade, típico das diversas experiências e novidades, contudo não se trata de traumas como muitas vezes é vista pela sociedade. Denota-se que o jovem é mais confiante e assertivo do que nas fases anteriores e tem expectativas mais elevadas num mundo com várias contingências negativas (Arnett, 1997). A esperança que têm acerca da sua realização e aquilo que lhes é permitido realizar devido às contingências negativas é uma das razões para que sejam vistos como infelizes. Segundo Arnett (2004) é também uma fase de foco em si, assim como na sua vida e na diversidade de oportunidades que podem surgir, muitas vezes confundido pela sociedade como egoísmo. Também o percurso académico é mais alargado e os sujeitos apostam nas suas formações com a finalidade de conquistar um trabalho melhor, contudo a sociedade vê isso como uma forma de escape àquilo que é a entrada na vida adulta e consequentemente atribui a preguiça como a razão para este acontecimento.

Tendo em consideração a importância da esperança na definição das expectativas e dos objetivos de vida dos indivíduos, e considerando que os estudantes do ensino superior se constituem como uma população transicional do desenvolvimento muito relevante para a sua maturidade vocacional, formulou-se como objetivo geral desta investigação, verificar se a esperança se relaciona com a maturidade vocacional, assim como com as expectativas profissionais em estudantes universitários que se encontram a frequentar o 1º ciclo de estudos.

Para uma análise mais eficaz, delinearam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

1. Comparar se o sexo, a idade e o ano que os estudantes frequentam são diferenciadores da maturidade vocacional, da esperança e das expectativas profissionais nos estudantes do ensino superior;
2. Verificar se a esperança se relaciona positivamente com as expectativas profissionais e a maturidade vocacional dos estudantes do ensino superior;
3. Verificar se a esperança e as expectativas profissionais têm um efeito preditor na maturidade vocacional dos estudantes do ensino superior;

2- Metodologia

Em seguida irá apresentar-se o plano metodológico. Dele farão parte as hipóteses em estudo, que irão permitir responder aos objetivos delineados anteriormente; a amostra e respetiva caracterização; instrumentos e propriedades psicométricas dos mesmos e a apresentação de resultados.

2.1- Hipóteses

Hipótese 1: Os estudantes do sexo masculino revelam esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que os do sexo feminino.

Hipótese 2: Estudantes do 1º ano têm esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que estudantes do 3º ano.

Hipótese 3: A idade relaciona-se positivamente com a maturidade vocacional.

Hipótese 4: A esperança relaciona-se positivamente com a maturidade vocacional e com as expectativas profissionais

Hipótese 5: A esperança e as expectativas profissionais têm efeito preditor na maturidade vocacional.

2.2- População e Amostra

A população escolhida para este estudo foram os estudantes de uma Universidade do Norte.

O método de amostragem utilizado foi de conveniência e não probabilístico. Participaram no estudo 468 estudantes, sendo que 43,4% encontravam-se a frequentar o 1º ano do 1º ciclo de estudos e 56,6% o 3º ano. Quanto ao sexo, 368 eram do sexo feminino e 100 do sexo masculino. Integraram a amostra estudantes de 17 cursos dessa Universidade (Enfermagem; Psicologia; Reabilitação Psicomotora; Línguas e Relações Empresariais; Ciência Alimentar; Bioquímica; Arquitectura Paisagista; Serviço Social;

Comunicação e Multimédia; Medicina Veterinária; Engenharia Zootécnica; Educação Física e Desporto Escolar; Engenharia Civil; Engenharia Mecânica; Bioengenharia; Ciências do Desporto e Química Medicinal). As idades variaram entre os 18 anos e os 30 anos de idade, sendo a média de 20,73 anos de idade e desvio padrão (DP=3.265). Tendo em conta o nível económico mensal do agregado familiar, 39,1% referiram enquadrar-se no ordenado mínimo, 48,1% de 900 a 1500 euros e 12,8% 1600 ou mais. Quanto à escolaridade da mãe, 5,6% referiram que a mesma era analfabeta, 20,5% tinha como habilitações literárias o 1º ciclo, 20,3% o 2º ciclo, 22,9% o 3º ciclo, 21,6% o ensino secundário e 9,2% eram licenciadas. Quando inquiridos sobre a escolaridade do pai, 7,7% referiram que o pai era analfabeto, 28,4% referiram o 1º ciclo como habilitações literárias, 22,2% o 2º ciclo, 18,4% o 3º ciclo, 14,5% o ensino secundário e 8,8% o ensino superior. Da amostra total, 31,6% referiram ter algum elemento familiar emigrado e 68,4% referiram não ter nenhum familiar emigrado. Quando questionados sobre se já haviam estado emigrados 9,2% dos estudantes referiram que sim e 90,8% referiram que não.

2.3- Procedimentos

Inicialmente solicitou-se a autorização aos autores da Children's Hope Scale (CHS) e do Students' Career Construction Inventory (SCCI-P), nas versões portuguesas, para a utilização dos mesmos no estudo. Posteriormente enviou-se a proposta de investigação para a Comissão de Ética da Universidade onde foram recolhidos os dados.

Após a aprovação da Comissão de Ética dessa Universidade (Anexo A) foram contactados os diretores dos vários departamentos que a constituem, para que autorizassem os seus alunos pudessem participar na investigação.

A recolha de dados foi efetuada em sala de aula e antes da mesma foi solicitada a participação dos estudantes, informando sobre os objetivos do estudo e acerca da possibilidade de desistência a qualquer momento, assim como sobre a confidencialidade e anonimato dos dados.

2.4- Instrumentos

Os instrumentos escolhidos para testar as hipóteses deste estudo foram:

2.4.1- Escala de Esperança (CHS)- Para avaliar a esperança utilizou-se a Children's Hope Scale (CHS), a qual é uma escala disposicional que permite o acesso às formulações psicológicas relativas à esperança. Esta versão foi elaborada por Snyder et al. (1997, *cit por*, Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009) e é composta por seis itens, três deles avaliando o fator “iniciativa” e os restantes avaliam o fator “caminhos”. No estudo realizado por Snyder et al. (1997, *cit in*, Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009) a escala revelou valores de consistência interna satisfatório entre $\alpha = 0.72$ a $\alpha = 0.86$ (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009).

Quanto à consistência interna no presente estudo, a CHS revelou um alfa de Cronbach de $\alpha = .872$.

A cotação do instrumento no presente estudo é feita numa escala tipo *Likert* que vai de 0 (nenhuma das vezes) a 5 (todas as vezes). Quanto maior for a pontuação obtida pelos sujeitos na escala mais elevada será a esperança, com valores entre o mínimo 0 (zero) e o máximo 30.

2.4.2- Escala das Expectativas Profissionais em Estudantes do Ensino Superior (EEPEES)- Esta escala foi construída com o objetivo de verificar as idealizações/expectativas dos estudantes após o término do 1º ciclo de estudos. Inicialmente composta com 11 itens, a escala final ficou composta por oito itens. Após as análises iniciais, foram eliminados três itens por não revelarem correlação com outros itens. Os valores são obtidos a partir de uma escala tipo *Likert* que variam de 0- “concordo totalmente” a 3- “discordo totalmente”, sendo a nota mínima obtida de 0 (zero) e a máxima de 24. Quanto mais elevada for a pontuação da escala, menores serão as expectativas dos inquiridos.

O alfa de Cronbach da escala EEPEES, com oito itens (Anexo C) foi de $\alpha = .779$ revelando capacidades psicométricas razoáveis.

2.4.3- Inventário de Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (SCCI-P/IVDE)-

construído por Savickas (2002), o qual é constituído por 45 itens dividido por seis subescalas/dimensões: desenvolvimento da confiança vocacional; desenvolvimento do controlo vocacional; desenvolvimento das convicções vocacionais; desenvolvimento das competências vocacionais; exploração do *self* e das profissões; escolha e investimentos vocacionais. Na versão portuguesa aferida e validada por Gonçalves, Coimbra, Crespo e Ramos (2002, *cit por*, Gonçalves, 2006) o SCCI-P é composto por 43 itens e estes organizam-se em cinco dimensões: **convicções vocacionais**, composta por 15 itens: 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41 e 42; **cooperação vocacional**, que integra 10 itens: 4, 5, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21 e 29; **investimento vocacional**, composta por sete itens: 8, 15, 16, 17, 19, 22 e 23; **exploração vocacional**, constituída por seis itens: 6, 14, 30, 31, 38 e 43 e **confiança vocacional**, integra cinco itens: 1, 2, 3, 7 e 9. As respostas são apresentadas numa escala tipo *Likert* que varia entre 1- “nada preocupado” e 6- “Totalmente preocupado”. A pontuação mínima é 43 e a máxima 258. Quanto mais elevada a pontuação dos sujeitos, maior será a sua preocupação no que diz respeito ao desenvolvimento vocacional.

No estudo realizado por Gonçalves, Coimbra, Crespo e Ramos (2002, *cit por* Gonçalves, 2006) o valor da consistência interna foi elevado, verificando-se um valor de $\alpha=.96$. Gonçalves (2006) no seu estudo em estudantes de 9º ano e 12º ano verificou um valor de $\alpha=.98$, sendo também um valor de excelência para a confiabilidade do instrumento.

No presente estudo, o valor do *alfa de Cronbach* encontrado foi de $\alpha=.979$ o que revela valores de excelência. Os valores do *alfa de Cronbach* das dimensões desta escala no presente estudo variam entre $\alpha=.818$ e $\alpha=.967$ (Anexo D, Tabela 2).

Quanto à análise em componentes principais, foi realizada recorrendo à rotação varimax com extracção de cinco factores (Anexo D, Tabela 3). A distribuição dos itens pelas cinco dimensões não correspondeu rigorosamente à sua distribuição nas dimensões teóricas definidas pelo autor.

2.4.4- Questionário Sócio Demográfico- deste questionário constam questões destinadas a caracterizar a amostra em variáveis como a idade, o sexo, o curso que frequentam, o ano de matrícula, o nível económico, as habilitações literárias dos pais, bem como a condição de algum familiar já ter estado emigrado ou se ele próprio já esteve ou não emigrado (Anexo B).

3- Resultados

No que concerne à análise dos dados, foram realizados diferentes testes estatísticos, adequados à testagem de cada hipótese, que a seguir serão descritos. A normalidade de distribuição em cada variável foi previamente testada, com recurso aos testes de *Swenness* e *Kurtosis*, com vista a aferir a possibilidade de utilização de testes paramétricos. Após verificada a distribuição normal de todas as variáveis, optou-se pela utilização de testes paramétricos.

3.1- Resultados diferenciais em função do sexo

(Hipótese 1: os estudantes do sexo masculino revelam esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que os do sexo feminino)

Diferença de médias na Esperança em função do sexo

Para aferir diferenças de médias na Esperança em função do sexo (masculino e feminino) dos estudantes do ensino superior, procedeu-se ao teste t e para a verificar a homogeneidade de variâncias entre os grupos realizou-se o teste de *Levene*, o qual revelou grupos não homogéneos.

No entanto, após a realização do teste t para grupos não homogéneos, não foram observadas diferenças significativas no que diz respeito à Esperança em função do sexo.

Na tabela 7 encontram-se as estatísticas descritivas das dimensões da Escala de Esperança em função do sexo.

Tabela 7- encontram-se as estatísticas descritivas das dimensões da Escala de Esperança em função do sexo.

	Sexo	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Esperança	Masculino	100	19.58	5.09	.51
	Feminino	368	19.03	4.75	.25

Diferença de médias nas Expectativas profissionais em função do sexo

Para responder à primeira hipótese do estudo, realizou-se o teste *t de Student*, sendo que para a verificação da homogeneidade da variância nos diferentes grupos se efectuou o teste de *Levene*. Segundo Horel (1999) o teste *t de Student* trata-se de um método estatístico que permite a comparação de médias em dois grupos diferentes, assim como verificar se essas médias são estatisticamente significativas.

O teste de *Levene* permitiu verificar que não existia homogeneidade nos dois grupos; homens e mulheres, tendo sido então utilizado o teste *t* para amostras não homogêneas. O resultado do teste *t* para as diferenças entre os grupos foi de $t(gl=466)=2.075$; $p \leq .05$. A diferença de médias entre homens e mulheres nas expectativas é favorável às mulheres, revelando que estas apresentam, em média, expectativas profissionais mais elevadas do que os homens.

Na tabela 8 encontram-se os valores estatísticos (média, desvio padrão e erro padrão da média) que dizem respeito à análise das diferenças nas Expectativas em função do sexo.

Tabela 8- Valores da média, desvio padrão e erro padrão das expectativas em função do sexo.

	sexo	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
expectativas	masculino	100	7.78	4.05	.41
	feminino	368	6.86	3.91	.20

Nota: O valor total média mais elevado significa expectativas mais baixas, porque a cotação total da escala é inversa.

Diferenças de médias entre sexos para as dimensões da Escala de Desenvolvimento Vocacional

Quando se procedeu ao teste t para comparar as médias das dimensões de desenvolvimento vocacional (convicções vocacionais, cooperação vocacional, investimento vocacional, exploração vocacional e confiança vocacional) em função do sexo não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das dimensões.

3.2- Resultados diferenciais em função do ano curricular/ano de escolaridade

(Hipótese 2: estudantes do 1º ano têm esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que estudantes do 3º ano)

Diferença de médias na esperança entre 1º e o 3º anos curriculares

Os resultados obtidos no t de Student para a comparação de médias na Esperança em função do ano curricular (1º e 3º ano) não revelou diferenças significativas [$t(466)=-1.006$; $p=.315$].

Tabela 9- valores estatísticos da Esperança em função do ano curricular

	Ano	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Esperança	1	203	19.11	5.03	.35
	3	265	19.17	4.67	.29

Diferença de médias nas expectativas entre 1º e o 3º anos curriculares

Os resultados obtidos no teste t de *Student* para a comparação de médias nas Expectativas em função do ano curricular (1º e 3º ano) revelou diferenças significativas [$t(466)=-1.996$; $p\leq .05$], a favor do 1º ano.

Na tabela 10 apresentam-se as estatísticas da Escala das Expectativas em função do ano curricular.

Tabela 10- valores estatísticos das Expectativas em função do ano curricular

	Ano	N	Média	Desvio padrão	Erro padrão da média
Expectativas	1	203	6.64	4.17	.29
Profissionais	3	265	7.37	3.75	.23

Assim, observou-se que os estudantes universitários que frequentam o 1º ano têm expectativas mais elevadas que os estudantes que frequentam o 3º ano.

3.3- Resultados correlacionais entre Maturidade Vocacional e a idade

(Hipótese 3: a idade relaciona-se positivamente com a maturidade vocacional)

Tendo em conta que a normalidade dos dados permitiam a utilização de nos testes paramétricos, utilizou-se a correlação de *Pearson* para testar a correlação entre a idade e o desenvolvimento vocacional, testando-se assim a hipótese 5.

Na tabela 11 são apresentados os valores correlacionais entre os fatores da maturidade vocacional e a idade.

Tabela 11- valores correlacionais entre os factores da maturidade vocacional e a idade.

		Idade
Convicções Vocacionais	r	-.16**
	p	.001
	n	468
Cooperação Vocacional	r	-.12*
	p	.010
Investimento Vocacional	r	-.14**
	p	.003
Exploração Vocacional	r	-.13**
	p	.005
Confiança Vocacional	r	-.07
	p	.150

Legenda: **correlação ao nível de significância $p \leq 0.01$

*correlação ao nível de significância $p \leq 0.05$

Como se verifica na tabela 11, foram encontradas correlações significativas entre a idade e quatro fatores da maturidade, exceptuando-se a confiança vocacional. As correlações significativas são negativas, o que significa que, à medida que aumenta a idade, diminuem as preocupações vocacionais.

3.4- Resultados correlacionais entre a esperança, a maturidade vocacional e as expectativas profissionais

(Hipótese 4: a esperança relaciona-se positivamente com a maturidade vocacional e com as expectativas profissionais)

Foram encontradas correlações significativas entre a esperança e a maturidade vocacional (Tabela 12). Apesar destas correlações serem negativas, a relação entre as duas variáveis é positiva, uma vez que a escala de desenvolvimento vocacional encontra-se cotada de forma inversa, isto é, quanto maior for a pontuação maior os níveis de preocupação na resolução de uma dada tarefa.

Tabela 12- Valores das correlações entre as dimensões da Escala de Esperança e as dimensões da Escala de Desenvolvimento Vocacional

		Esperança
Convicções Vocacionais	r	-.109*
	p	.018
	n	468
Cooperação Vocacional	r	-.121**
	p	.009
Investimento Vocacional	r	-.104*
	p	.025
Exploração Vocacional	r	-.102*
	p	.028
Confiança Vocacional	r	-.184**
	p	.000
Expetativas	r	-.174
	p	.000

Legenda: **correlação ao nível de significância $p \leq 0.01$

*correlação ao nível de significância $p \leq 0.05$

Após efetuar as correlações entre a Esperança e as Expectativas Profissionais observou-se uma relação negativa ($r=-.174$); ($p\leq.05$).

Assim quanto mais elevada for a Esperança, mais Expectativas Profissionais têm os estudantes universitários. É importante realçar que a cotação da escala das expectativas é efetuada da forma inversa, o que significa que quanto mais elevada for a pontuação menos expectativas têm.

3.5- Regressão linear para a predição de maturidade vocacional, modelo “stepwise” para dois preditores: Esperança e Expectativas Profissionais

(Hipótese 5: a esperança e as expectativas profissionais têm efeito preditor na maturidade vocacional)

Para averiguar o poder preditor da Esperança e das Expectativas sobre a Maturidade Vocacional, procedeu-se à regressão linear, esta irá permitir verificar se existe uma relação funcional entre as variáveis.

Foi encontrada uma relação funcional ($R^2_{ajustado}=.021$) e (erro padrão da estimativa=46.48). O coeficiente da Esperança ($\beta=-.111$; $p\leq.05$) e o coeficiente das Expectativas ($\beta=.095$; $p\leq.05$). Como se pode verificar na tabela 13.

Tabela13- Valores dos coeficientes de regressão da Esperança e Expectativas sobre a Maturidade Vocacional

Model	Unstandardized		Standardized	t	Sig.
	Coefficients		Coefficients		
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	164,88	10,33		15,96	,000
1					
esperança	-1,08	,45	-,11	-2,38	,018
expectativas	1,13	,55	,095	2,05	,041

Legenda: a. Variável dependente: totalvocacional

Apesar dos valores de β serem baixos podemos referir que a Esperança e as Expectativas são preditores de Maturidade Vocacional. Assim quanto menor for a esperança, maiores serão as preocupações na solução da tarefa e menor será a

maturidade vocacional do indivíduo. O mesmo se verifica com as expectativas profissionais.

4- Discussão dos Resultados

Uma vez que as representações mentais são parte integrante do desenvolvimento humano, bem como a exploração na descoberta de si mesmo e do mundo, tornou-se importante refletir acerca da influência da esperança e das expectativas profissionais na maturidade vocacional.

Tendo em conta o objetivo geral do estudo, verificar se a esperança se relaciona com a maturidade vocacional, assim como com as expectativas profissionais em estudantes universitários, que se encontram a frequentar o 1º ciclo de estudos e os resultados obtidos. Tendo em conta a “Hipótese 1: estudantes do sexo masculino revelam esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que os do sexo feminino” observando-se, tendo em conta a amostra, que os homens e as mulheres estão equiparados no que diz respeito à esperança, processo cognitivo explanado neste estudo. O mesmo não acontece quando nos referimos às expectativas profissionais, observando-se expectativas profissionais mais elevadas nas mulheres do que nos homens, o que parece contrariar a maioria dos estudos e corroborar com a minoria dos estudos na área (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, & Machado, 2005).

A “Hipótese 2: estudantes do 1º ano têm esperança e expectativas profissionais mais elevadas do que estudantes do 3º ano quando analisada a a esperança em função do ano curricular não se observou diferenças significativas entre os estudantes do 1º e 3º ano do ensino superior. Contudo, em média, ambos apresentam esperança elevada, o que poderá ser uma mais valia para o seu autoconhecimento e exploração do mundo (Snyder, 1991; 2000; 2002). Quando nos referimos às expectativas profissionais em função do ano de escolaridade verificou-se expectativas mais elevadas em estudantes do 1º ano o que corrobora a maioria dos estudos neste âmbito, contudo a possibilidade de irrealismo e idealismo das expectativas profissionais poderá estar em causa, uma vez que os estudantes do 1º ano ainda estão na fase de grande expectativa e muitas vezes afastados da realidade referidos noutros estudos (Backer, McNeil & Siryk, 1985;

Simões, 2008). O que poderia ter contribuído para este resultado foi a aplicação dos questionários numa fase intermédia do ano letivo, onde os estudantes de 1º ano ainda não se teriam deparado com as discrepâncias entre a realidade e as suas expectativas, teoria corroborada por Berdie (1966).

Quando correlacionadas a maturidade vocacional com a idade (Hipótese 3), verifica-se que quanto mais idade têm os estudantes menos preocupação demonstram nas convicções vocacionais, na cooperação vocacional, investimento vocacional e na exploração vocacional, corroborando o estudo de Gonçalves (2006). Contudo a idade não se correlaciona com a dimensão confiança vocacional, facto que poderá estar relacionado com aspetos sociais, económicos, educacionais ou psicológicos.

Quando observamos a relação da esperança, com a maturidade vocacional e as expectativas profissionais verificamos que existe uma relação positiva (Hipótese 4). Isto é, quanto mais esperança tiver o indivíduo, mais ajustadas/realistas serão as suas expectativas profissionais e mais maturidade vocacional (mais soluções) tem o indivíduo. De acordo com Hirschi, Abessolo e Froidevaux (2015) quanto mais elevada for a esperança, maior será a exploração vocacional, o que vai ao encontro dos resultados.

Ainda que a Esperança e as expectativas profissionais tenham influência na maturidade vocacional (Hipótese 5), isto é, quanto maior for a esperança e quantas mais expectativas profissionais realistas tiver o indivíduo, menor serão as preocupações na resolução da tarefa e maior será a maturidade vocacional. O que poderá ser uma mais valia no que diz respeito ao conhecimento de si e do mundo, bem como uma mais valia para a tomada de decisão e para a adaptação às novas contingências desta fase de desenvolvimento (adulter emergente). Esta afirmação deve ser analisada com algum cuidado uma vez que os valores obtidos foram baixos, não permitindo a generalização.

Torna-se de extrema importância debruçar acerca das propriedades psicométricas e estrutura fatorial das escalas. Após a análise confirmatória a CHS - *Children's Hope Scale* revelou boas capacidades psicométricas para avaliar a esperança em estudantes do ensino superior, revelando um *Alfa de Cronbach* de $\alpha=.872$. Contudo a estrutura fatorial não se revelou idêntica à escala original, uma vez que o modelo unifatorial revelou ser mais parcimonioso do que o modelo multifatorial da escala original, o que traduz um afastamento do modelo teórico inicial.

A EEPEES- Escala de Expectativas Profissionais para Estudantes do Ensino Superior, constituída por oito itens revelou valores satisfatórios de *Alfa de Cronbach* de $\alpha=.779$. Contudo é importante frisar que a cotação desta escala é realizada do “0- concordo totalmente” a “3- discordo totalmente” o que nos permite observar que quanto maior for a cotação menos expectativas terá o indivíduo. Assim em investigações futuras este ponto poderá ser repensado e passível de ser alterado.

A SCCI-P- *Student Career Constrution Inventory* versão portuguesa revelou valores de consistência interna de excelência de $\alpha=.98$. Contudo a estrutura fatorial mostrou ser distinta da escala original. Esta escala avalia o nível de preocupação na realização da tarefa e não propriamente a solução da tarefa. O que poderá ter influenciado os resultados.

Assim torna-se pertinente o desenvolvimento de novos estudos nestas áreas, assim como a adaptação de escalas para estudantes do ensino superior. Com a finalidade de desenvolver estratégias de intervenção para que se possa melhorar o bem-estar e a qualidade de vida dos estudantes.

Será pertinente desenvolver estratégias que permitam estimular as potencialidades dos estudantes universitários, com o objetivo de lhes fornecerem uma “bagagem” mais positiva quando se trata de solucionar cada desafio novo, uma vez que quanto mais Esperança tenham, mais expectativas profissionais e menores as preocupações relativas às dimensões da SCCI-P, o que vai ao encontro do estudo de Hirschi, Abessolo e Froidevaux (2015).

Destacam-se ainda algumas limitações no desenvolvimento da investigação, como bibliografia reduzida quanto à comparação das variáveis e uma amostra pouco parcimoniosa, devido às desigualdades percentuais entre os alunos dos diversos cursos e em relação ao género.

5- Conclusão

O presente estudo revelou que as mulheres têm mais expectativas profissionais que os homens, o mesmo não se verificou com a esperança e a maturidade vocacional.

A esperança também parece ser semelhante em estudantes universitários que frequentam o 1º e 3º ano. Contudo os estudantes de 1º ano revelaram ter mais expectativas profissionais que os estudantes do 3º ano. Embora estas expectativas possam ser irrealistas, uma vez que ainda estão na fase de idealizar/sonhar e muitos deles não tenham sido confrontados com a realidade.

A idade parece correlacionar-se com quatro das dimensões da SCCI-P (convicções vocacionais; cooperação vocacional; investimento vocacional; exploração vocacional), contudo não revelou correlação com a confiança vocacional, aspeto este que poderá estar relacionado com os diversos contextos onde o sujeito está inserido ou com traços da sua personalidade.

Em relação à SCCI-P esta avalia a preocupação na resolução de tarefa e não as várias soluções para a resolução de tarefas, o que poderá ter influenciado os resultados, não confirmando as hipóteses.

A EEPEES poderá ser utilizada em investigações futuras com a finalidade de corroborar ou melhorar as suas capacidades psicométricas. Assim como inverter a cotação 0 (discordo totalmente) e 3 (concordo totalmente).

É de realçar a escassez de estudos da esperança em estudantes do ensino superior na população portuguesa e a pertinência dos mesmo uma vez que se trata de um construto positivo que melhora a qualidade/perceção de vida.

É pertinente referir que a esperança é em média elevada neste grupo de estudantes, sendo que a maioria da pontuação foi obtida em 3 (várias vezes) e 4 (muitas vezes). Contudo existem ainda algumas pontuações que indicam pouca esperança e é sobretudo a estes sujeitos que a intervenção seria pertinente, a fim de melhorar as suas projeções futuras e a sua qualidade de vida.

Torna-se assim pertinente referir a importância de desenvolver estratégias de intervenção na população universitária, onde se possa estimular os potenciais dos sujeitos. Também é importante reforçar a ligação dos serviços com a sua comunidade estudantil, nomeadamente implementação de orientação vocacional em estudantes do ensino superior.

6-Referências

- Abade, F. (2005). Orientação profissional no brasil: Uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24. Doi: S1679-33902005000100003.
- Abade, F. (2005). Orientação profissional no brasil: Uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24. Doi: S1679-33902005000100003.
- Albuquerque, A. & Tróccoli, B. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjectivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., & Machado, J. (2005). In. T. Medeiros & E. Peixoto, (Edts.). *Actas do congresso internacional, desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 237-251). Açores: Universidade dos Açores.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Bacon, S. (2005). Positive psychology's two cultures. *Review of General Psychology*, 9(2), 181-192.
- Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Balbinotti (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de donald super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Balbinotti, M. & Tétreau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do rio grande do sul, maringá. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 551-560. Doi: 10.1590/S1413-73722006000300011.

- Balbinotti, M., Tétréau, B., & Gingras, M. (2009). Motivação referente à carreira de alunos de 14 a 18 anos: Um estudo exploratório. *Psico*, 40(4), 478-490.
- Bargadi, M. (2002). *Os estilos parentais e sua relação com a indecisão profissional, ansiedade e depressão dos filhos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Berdie, R. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Bordão-Alves, D., & Melo-Silva, L. (2008). Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 2-34. Doi: S1677-04712008000199995.
- Campos, B. & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Campos, B. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Campos, B. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4(5), 5-12.
- Carver, C. & Scheier, C. (2002b). The hopeful optimista. *Psychological Inquiry*, 13, 288-290.
- Carver, C. & Scheier, M. (2002). *Optimism*. In C. R. Snyder, & S. Lopez (Eds.). *handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Comin e Santos (2010). O estudo científico da felicidade e a promoção da saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista Latino Americana Enfermagem*, 18(3), 189-195.
- Correa, A., M., Paso, G., A., R., León, A., G. e Jareño, M., I., G. (2006). Optimismo/pessimismo disposicional y estrategias de afrontamento del estrés. *Psicotrema*, 18(1), 66-72.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir: A psicologia da experiência ótima*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Dutra, A. e Paula, A. (2012). Estudo de caso sobre as percepções de adolescentes e seus pais quanto ao nível de maturidade para a escolha profissional. In C. L. Almeida, B. Silva e A. Franco, *II Seminário internacional "contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 517-527). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, B., Brasilino, C., Fávero, J., & Túlio, M. (2011). *Influências no processo de orientação profissional*. Acedido em 15 de dezembro, em http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0264.
- Frederickson, B. & Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Gallagher e Lopez (2009). Positive expectancies and mental health: identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548-556. DOI:10.1080/17439760903157166.
- Gonçalves, A. (2011). *Efeito do rendimento escolar e do ano de escolaridade na maturidade vocacional*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Gottfredson, G. (2005). Career Development in Organizations. In S. Brown e R. Lent (Coords.), *career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 297-343). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Hargrove, B., Inman, A., & Crane, R. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278. Doi: 10.1007/s10871-005-4740-1.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores*. 6ª edição. São Paulo.
- Horel, F. (1999). A análise estatística dos dados. In M. F. Fortin (Coords.), *O processo de investigação* (pp. 269-304). Loures: Lusociências Edições.

- Laranjeiro (2007). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (Lot-R). *Bogotá*, 7(2), 469-476.
- Lebreiro, M. e Antunes, C. (2012). Relação entre perceção das atitudes parentais, a autoestima e a maturidade vocacional em alunos do ensino básico e secundário. In C. L. Almeida, B. Silva e A. Franco, *II Seminário internacional "contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 262-271). Braga: Universidade do Minho.
- Levinson, E., Ohler, D., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76, 475-482. Doi: 10.1177/1069072707313206.
- Levinson, E., Ohler, D., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76, 475-482.
- Levison, D. (1980). Toward a conception of the adult life course. In *Themes of work and love adulthood*, ed. N., Smelser & E., Erikson, Cambridge, Massachusetts: Jornal Universitário de Harvard.
- Librán, E., C. (2002). Optimismo disposicional como preditor de estratégias de enfrentamento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.
- Lobato, C. & Koller, S. (2003). Maturidade vocacional e género: Adaptação e uso do inventário brasileiro de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 57-69. Doi: S1679-33902003000100006.
- Lobato, C. (2001). *Maturidade vocacional e género: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lobato, C. (2001). *Maturidade vocacional e género: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística, com utilização spss* (3ªed). Lisboa: Edições Sílabo.

- Marques, S., Pais Ribeiro, J., & Lopez, S. (2008). Estabilidade temporal das escalas de esperança para crianças e de satisfação com a vida para estudantes. *Psicologia, Saúde & Doença*, 9(2), 245-252.
- Marques, S., Pais Ribeiro, J., & Lopez, S. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551. Doi:10.1177/0143034309107069.
- Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., e Rivero, C. (2007). Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.
- Medonça, M., Andrade, C. & Fontaine, A. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: adaptação do questionário de marcadores da adultez junto de jovens portugueses. *Psychologica*, 51, 147-148. Doi: 10.14195/1647-8606_51_10.
- Melo-Silva, L., Junqueira, M., & Faria, L. (2008). *Avaliação da maturidade para a escolha profissional: Estudo comparativo com alunos do ensino médio provindos de escolas da rede pública e da rede particular de ensino no Brasil*. In Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos.
- Neiva, K., Silva, M., Miranda, V., & Esteves, C. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 6(1), 1-14. Doi: S1679-33902003000100009.
- Neiva, K., Silva, M., Miranda, V., & Esteves, C. (2005). Um estudo sobre maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação*, 6(1), 1-14. Doi: S1679-33902003000100009.
- Nunes, N. (2009). Orientação profissional em escola pública: uma análise de relatos de experiência. Acedido em 15 de dezembro em http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0183.

- Otto, L. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118. Doi: 10.1177/089484530002700205.
- Pais Ribeiro, J., Pedro, L., & Marques, S. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança (de futuro). In: I. Leal, J. Pais Ribeiro & S. Neves, (Edts.). *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.75-81). Lisboa: ISPA.
- Paludo e Koller (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20.
- Passareli e Silva (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjectivo. *Estudos de psicologia*, 24(4), 513-517.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do spss* (3ªed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, S., & Jome, L. (2005). Vocational Choices: What Do We Know? What Do We Need to Kown?. In S. Brown e R. Lent (Coords.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 127-153). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Savickas, M. (1997). Carees adaptability: Na integrative construct for life-span, life-space theory. *The Carees Development Quarterly*, 45, 247-259. Doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.
- Savickas, M. (2000). *Renovating the psychology of career for the twenty-first century*. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (53-68). Cambridge, England: University Press.
- Savickas, M. (2001). A development perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience and themes. *Educational and Vocational Guidance*, 1(1-2), 49-57. Doi: 10.1023/A:1016916713523.

- Savickas, M. (2002). *Career construction: A development theory of vocational behaviour*. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*, 4ª Ed., (149-215). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2005). *The theory and practice of career constrution*. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. (tradução adaptada por Magda Rocha).
- Scheier, M. & Carver, C. (1985). Optimist, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Silva, J. (2004). Avaliação da maturidade da carreira. In L. Leitão (Coords.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 265-316). Coimbra: Quarteto.
- Simões, A. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem- estudo numa escola da área de lisboa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siqueira e Padovam (2008). Bases teóricas de bem estar subjectivo, bem estra psicológico e bem estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: rainbows of the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J., Holleran, S., Irving, I., Sigmon, S., et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of na individual-differences measures of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.

- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. Doi: 10.1037/h0056046.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298. Doi: 0001-8791/80/0302.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly development counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562. Doi: 10.1111/j.2164-49\8.\9983.tb00099.
- Tavares, D. (2012). *Adaptação ao ensino superior e optimismo em estudantes do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Taveira, M. & Ussene, C. (2010). *Estudo do career exploration survey com estudantes do ensino secundário em moçambique*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Teixeira, J. (2013). *Relação entre a perceção das atitudes educativas parentais, a motivação para a aprendizagem e a maturidade vocacional dos adolescentes*. Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 32-66.
- Teixeira, M. e Gomes, W. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327-334.

Considerações Finais

Tendo em conta a presente investigação composta por dois artigos, bem como o objetivo delineado, no primeiro artigo, pode-se concluir que a CHS (Children's Hope Scale), tendo em conta a amostra, apresenta boas características psicométricas observáveis e mensuráveis através da análise de validade fatorial e consistência interna. Assim, a CHS pode ser uma escala de medida válida para avaliar a esperança em estudantes do ensino superior. Contudo, no que respeita aos procedimentos de análise fatorial foram encontradas diferenças quando confrontado com a escala original. Através da análise confirmatória observa-se que a CHS para estudantes no ensino superior apresenta uma única dimensão para avaliar a esperança, sendo que o modelo teórico que sustenta a construção da escala original trata-se de um modelo multifatorial. A fim de confirmar os resultados obtidos nesta investigação seria pertinente futuras investigações no que diz respeito à validação e adaptação da CHS para estudantes do ensino superior.

No âmbito do segundo artigo os resultados apontam para níveis mais elevados de expectativas profissionais no sexo feminino, o mesmo não foi verificado na esperança e na maturidade vocacional, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas em relação ao sexo. Os resultados apontam ainda para expectativas mais elevadas em estudantes universitários do primeiro ano, quando relacionados com o terceiro. Pode inferir-se que a idade se correlaciona com as dimensões de desenvolvimento vocacional e maturidade vocacional uma vez que quanto maior for a idade, maior será o desenvolvimento e a maturidade vocacional, exceptuando a dimensão da confiança vocacional que não revelou diferenças significativas. Através dos resultados obtidos observou-se uma correlação negativa entre as dimensões do desenvolvimento vocacional e da maturidade vocacional e as expectativas profissionais. Contudo como a cotação da EEPEES é inversa e por isso quanto mais expectativas maior será a maturidade vocacional. Por fim verificou-se que a esperança e as expectativas profissionais têm um efeito preditor na maturidade vocacional.

Após o término da investigação verificou-se que o objetivo geral foi atingido, contudo torna-se pertinente mais investigação na área, com a finalidade de compreender

eficazmente o comportamento dos estudantes do ensino superior e permitir uma melhor e maior interação dos diversos serviços com os estudantes.

ANEXOS

Anexo A- Aprovação da proposta de investigação pela comissão de ética da UTAD

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO		
Comissão de Ética da UTAD		
COMISSÃO DE ÉTICA DA UTAD		
Parecer da Comissão de Ética N:	3/2015	
Data:	26.01.2015	
Assunto:	Doc3/CE/2015 Projeto de investigação "Relação entre a maturidade vocacional, a perceção geral de saúde, a sintomatologia depressiva e as expetativas profissionais em jovens do ensino superior"	
Requerente:	Alexandra Evangelista e Andreia Vilela/ Coord: Cristina Antunes	

A CE verifica que estão garantidas as condições de rigor da investigação e salvaguardados os direitos dos participantes, pelo que é de parecer favorável ao desenvolvimento do projeto.

Anexo B- Questionário Sociodemográfico

Questionário de Caracterização Social

1.Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

2.Idade _____

3.Ano que frequenta

1º ☐

3º ☐

4.Curso _____

5.Nível de escolaridade da mãe

Licenciatura ☐

Ensino Secundário ☐

9º ano ☐

6º ano antigo ☐

5º ano antigo ☐

4º ano antigo ☐

Outro ☐ Qual? _____

6.Nível de escolaridade do pai

Licenciatura ☐

Ensino Secundário ☐

9º ano ☐

6º ano antigo ☐

5º ano antigo ☐

4º ano antigo ☐

Outro ☐ Qual? _____

7.Nível Socioeconómico do agregado familiar (tendo em conta que o ordenado mínimo em Portugal é equivalente a 505€ responde à seguinte questão tendo em conta o valor mensal do teu agregado)

1 Ordenado mínimo	☐	2 Ordenados mínimos	☐
3 Ordenados mínimos	☐	4 Ordenados mínimos	☐
5 Ordenados mínimos	☐	6 Ordenados mínimos	☐
7 Ordenados mínimos	☐	Outros rendimentos	☐

7.1 Que tipo de Rendimentos e valor aproximado?

8. Alguns dos seus familiares mais chegados já esteve ou está emigrado? Quem?

Sim ☐ Não ☐

Pai	Irmãos/Cunhados
Mãe	Tia
Avô	Tio
Avó	Primos

Assinale com uma cruz

9. Já esteve emigrado?

Sim ☐ Não ☐

9.1. Se Sim, quantos anos? _____

Anexo C- Consistência interna com oito itens da EEPEES

Tabela 1- Valores da análise em componentes principais com extração a dois fatores.

	Componente	
	1	2
3. quando acabar o curso espero encontrar trabalho na minha área d formação	.768	
11. sinto-me satisfeito relativamente ao curso que estou a frequentar	.755	
2. estou no curso que gosto	.742	
6. no final do curso, gostaria de encontrar trabalho em Portugal	.709	
8. tenho duvidas se gosto deste curso		.419
9. quando penso no meu futuro profissional acho que vou conseguir realizar-me profissionalmente	.548	
10. sinto-me inseguro quanto ao meu futuro profissional		.778
1. tenho duvidas se este curso me vai ajudar a encontrar trabalho		.749

Legenda: Análise de Componentes principais

Rotação Varimaxcom Normalização de Kaiser ^a

a.Rotaçãoconvergida em 3 iterações

Anexo D- Valores do alfa de cronbach e análise em componentes principais da SCCI-P

Tabela 2- Valores dos alfas de *Cronbach* para as cinco dimensões da SCCI-P (convicções vocacionais; cooperação vocacional; investimento vocacional; exploração vocacional; confiança vocacional).

dimensões	N	Alfa de <i>Cronbach</i>	Nº itens
Convicções vocacionais	468	.967	15
Cooperação vocacional	468	.930	10
Investimento vocacional	468	.899	7
Exploração vocacional	468	.839	6
Confiança vocacional	468	.818	5

Tabela 3- Valores da análise em componentes principais com extração a cinco fatores (convicções vocacionais- 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 ;cooperação vocacional- 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11 ; investimento vocacional- 14, 15, 16, 21 e 30 ; exploração vocacional- 1, 8, 9 e 31 ; confiança vocacional- 12 e 13).

Itens/ dimensões	1	2	3	4	5
40	.789				
35	.763				
42	.761				
37	.736				
36	.736				
34	.725				
43	.722				
39	.722				
28	.688				
29	.688				
41	.673				
27	.669				
38	.650				
26	.649				
33	.639				
32	.625				
20	.623				
18	.602				
23	.579				
24	.569				
19	.518				
25	.491				
22	.461				
17	.456				
3		.822			
2		.768			
4		.734			
5		.690			
11		.640			
6		.583			
7		.548			
10		.481			
15			.721		
14			.597		

Esperança, Expectativas Profissionais e Maturidade
Vocacional em Estudantes do Ensino Superior | 64

21	.578		
16	.556		
30	.532		
1		.742	
9		.644	
31		.562	
8		.510	
12			.586
13			.537

Legenda: Análise de Componentes principais

Rotação Varimax com Normalização de Kaiser ^a

a. Rotação convergida em 7 iterações