



Diferenças na adaptabilidade da carreira em dois momentos do ensino secundário

Differences in career adaptability at two stages of secondary education

Francisca Duarte , Maria Paula Paixão , José Tomás da Silva 

Universidade de Coimbra

Resumo

A crescente complexidade do mercado de trabalho coloca novos desafios aos estudantes do ensino secundário Português, sobretudo em momentos normativos de transição como o do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. Neste contexto, a adaptabilidade de carreira surge como um processo capaz de facilitar a transição sobretudo pelos níveis de confiança com que os estudantes encaram a resolução de tarefas relativas à inserção escolar e profissional. O presente estudo, baseado num desenho longitudinal curto, tem como principal objetivo avaliar as diferenças na adaptabilidade de carreira de 490 estudantes, com uma média de idades de 17.3 ($DP = 0.98$), em função do nível de ensino secundário frequentado e do sexo. O efeito na carreira do percurso educativo trilhado no secundário ainda está insuficientemente estudado. Assim, utilizando a *Career Adapt-Abilities Scale*, comparam-se médias nas dimensões da adaptabilidade de carreira através de uma MANOVA 2x2x2 com medidas repetidas num fator. Os resultados encontrados apontam para diferenças significativas em algumas dimensões da adaptabilidade de carreira em função dos contextos estudados. Por último, são apresentadas as limitações do estudo e discutidas as implicações dos resultados para a intervenção vocacional no âmbito do apoio aos processos normativos de transição no final do ensino secundário.

Palabras-chave: adaptabilidade de carreira; ensino secundário; transição; diferenças por sexo; estudo longitudinal

Abstract

The growing complexity of the labour market has created new challenges for Portuguese secondary school students, especially at critical moments such as the transition from secondary education to higher education and/or professional life. Career adaptability has emerged as a resource for managing this transition, especially with regard to the confidence with which students approach tasks related to their academic and professional development. The effect of students' experience of secondary education on their future careers is still an under-researched area. This study uses a short longitudinal design to assess the differences in terms of career adaptability among 490 students with an average age of 17.3 years ($SD = .98$), according to sex and grade of schooling. The analysis compares average scores in the career adaptability dimensions of

the Career Adapt-Abilities Scale using a three-way MANOVA with repeated measures on one factor. The results show significant differences in certain dimensions of career adaptability depending on the contexts studied. The article concludes with a discussion of the limitations of the study and possible vocational transition support measures for students nearing the end of their secondary education.

Keywords: career adaptability; secondary education; transitions; differences by gender; longitudinal study

O século XXI trouxe às sociedades transformações muito rápidas na vida dos indivíduos e do mundo do trabalho, obrigando a uma redefinição da carreira onde a flexibilidade e a adaptação passam a tomar um papel central (Savickas et al. 2009). A crescente complexidade do mercado de trabalho coloca novos desafios aos estudantes do ensino secundário, sobretudo em momentos normativos de transição como é o do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. As perspetivas atuais sobre o comportamento e o desenvolvimento humano na sua relação com o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida colocam-nos perante as problemáticas das mudanças ou transições, do desempenho de papéis múltiplos em contextos diversificados e da construção identitária ao longo de trajetórias espaço-temporais não lineares (Pouyaud e Guichard, 2010). A inovação tecnológica e a globalização foram as principais causas das grandes transformações ao nível do mundo de trabalho. O progresso tecnológico, especialmente nas tecnologias da informação, continuará a remodelar os processos de produção e os conteúdos das tarefas nos empregos, e a forma com será disponibilizada a educação e a formação profissional relacionada com o trabalho (Silva, 2011).

O ensino secundário, no âmbito do Sistema Educativo Português, é um percurso de formação com a duração de três anos (10º, 11º e 12º), que desde 2009 correspondem aos últimos anos da escolaridade obrigatória. Após concluírem o ensino básico, os jovens dispõem de várias opções para continuarem os seus estudos no ensino secundário. As duas principais opções são ingressar no ensino secundário com certificação escolar (ou cursos científico-humanísticos) ou, em alternativa, frequentar percursos de dupla certificação (ou cursos profissionais). Enquanto os primeiros são sobretudo indicados para os estudantes que pretendem seguir os estudos após concluírem a escolaridade obrigatória (12º ano), os segundos representam um dos percursos do nível secundário de educação caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Os estudantes do ensino secundário passam por uma das transições mais stressantes do sistema educativo - a transição do ensino básico para o ensino secundário - e, durante este ciclo de estudos, são confrontados com vários desafios onde a sua adaptação à mudança contribuirá para o sucesso das transições seguintes, quer para o ensino superior, quer para o mercado de trabalho, e determinará o sucesso das futuras opções escolares e profissionais (e.g., Cordeiro et al., 2018). As transições implicam, muito frequentemente, o assumir de novos papéis tornando necessária a mobilização de recursos pessoais que permitam que estas se façam com sucesso e de forma gratificante (Gamboa et al., 2003).

Neste contexto, ganham particular relevo as iniciativas destinadas à promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira uma vez que, no âmbito das atuais exigências do mercado de trabalho, a formação técnica e científica parece já não ser suficiente para garantir o acesso ao emprego (e.g., Gamboa et al., 2014; Savickas, 2011; Van der Heijde e Van der Heijden, 2005). É nesta linha de pensamento que a promoção da adaptabilidade de carreira é um dos objetivos identificados nas intervenções de carreira inovadoras, preconizada no novo modelo de aconselhamento *life designing model* (Savickas et al. 2009). Nesta perspetiva, e por se reconhecer cada vez mais o papel da agência individual na organização do comportamento vocacional (e.g., Gamboa et al. 2014; Nurmi et al., 2002; Salmela-Aro, 2001), as dimensões da adaptabilidade de carreira são apontadas como ferramentas essenciais no desenvolvimento vocacional (e.g., Savickas et al. 2009; Rottinghaus et al., 2012), muito em particular para os estudantes que se encontram a finalizar o ensino secundário.

A adaptabilidade de carreira foi sugerida nos anos oitenta do século passado como alternativa ao conceito de maturidade de carreira, especialmente dos adultos para os quais uma conceitualização estritamente

desenvolvimentista centrada na maturação é menos apropriada do que uma perspectiva contextualista do indivíduo como sendo capaz de antecipar, planear e agir proactivamente (Rossier, 2015). Savickas (1997) começou por definir a adaptabilidade como a prontidão para lidar com as tarefas previsíveis de preparação e participação no trabalho, e com os ajustes imprevisíveis provocados pelas mudanças e condições do trabalho. De acordo com Savickas (2005, 2013; Savickas e Porfeli, 2012), a adaptabilidade está estruturada em diferentes níveis de generalidade. Neste caso estamos interessados unicamente nas quatro meta-dimensões: preocupação, controlo, curiosidade e confiança. A preocupação traduz a forma como o indivíduo organiza as suas competências para planear o futuro. O controlo significa a perceção individual da responsabilidade em relação à construção de carreira. A curiosidade refere-se à atitude perante a exploração do *self* e ambiente circundante. A confiança reflete o modo como o sujeito encara as tarefas vocacionais e a capacidade para ter sucesso nas mesmas. Para determinar estas diferenças individuais de adaptabilidade de carreira foi desenvolvida a *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas e Porfeli, 2012). Vários investigadores têm estudado a adaptabilidade de carreira utilizando amostras de jovens adultos e adultos (na sua maioria desempregados). Com efeito, atualmente esta população é aquela que mais se vê confrontada com múltiplas transições de vida e a adaptabilidade de carreira é um constructo eficaz para essas transições (Silva, 2011). Contudo, este conceito não é exclusivo da idade adulta, mas sim transversal ao longo de todo o ciclo de vida do indivíduo. Hirschi (2010) considera que a adaptabilidade é um constructo central no desenvolvimento de carreira na adolescência.

Os recursos da adaptabilidade de carreira ajudam a formar estratégias que o indivíduo usa para direccionar os seus comportamentos adaptativos (Duarte et al., 2017), pelo que comportamentos indicativos de curiosidade e confiança estão mais associados a estratégias exploratórias, facilitando as transições (Koen et al., 2010). Vários modelos do comportamento e do desenvolvimento vocacional, particularmente os modelos sociocognitivo de carreira (Sheu e Lent, 2015), contextualista-desenvolvimentista (Vondracek et al., 1986) e relacionais (Flum, 2015) têm sublinhado que os efeitos das características da individualidade (e.g., agência, adaptabilidade, vinculação) não podem ser separados dos impactos dos contextos em que os indivíduos se inserem. Um contexto importante para os adolescentes é a escola, e neste caso, o tipo de percurso frequentado, conforme seja mais orientado para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho, pode constituir um fator com impacto diferencial no seu desenvolvimento vocacional (Mortimer e Zimmer-Gembeck, 2007). Todavia, o papel do tipo de ensino e, em particular, o efeito específico das experiências de trabalho presentes nas trajetórias dos alunos dos Cursos Profissionais (grupo do ensino profissional) e ausentes nos dos Cursos Científico-Humanísticos (grupo do ensino exclusivamente com certificação escolar) podem ter um impacto distinto no desenvolvimento vocacional, especialmente a nível dos recursos psicossociais (e.g., adaptabilidade de carreira) disponíveis para enfrentar as tarefas desenvolvimentais iminentes. Se, por um lado, o contacto mais próximo com o mundo do trabalho e a iminência da transição para a vida laboral por parte dos estudantes dos Cursos Profissionais pode estar associado a níveis médios mais elevados nas dimensões da adaptabilidade, também é verosímil pensar-se que a incerteza que permeia fortemente a transição para o ensino superior é igualmente suscetível de desencadear mecanismos de *coping* igualmente adaptativos por parte dos estudantes dos Cursos Científico-Humanísticos. Infelizmente estudos que averiguaram a associação da adaptabilidade de carreira com distintos percursos educativos no ensino secundário são raros. No entanto, os autores, em 2018, verificaram, num estudo preliminar contemplando somente os dados recolhidos no T1 da presente amostra, que os estudantes do ensino regular obtinham médias mais elevadas do que os alunos do ensino profissional, nas dimensões da adaptabilidade de carreira. O presente estudo procura validar esses resultados prévios usando um *design* mais completo (e.g., estudo longitudinal) dos efeitos entre os dois grupos/tipos de ensino.

Pela revisão da literatura, são diversos os estudos que se debruçam sobre a relação entre a adaptabilidade de carreira e variáveis sociodemográficas como o sexo (Patton e Creed, 2001). De uma forma global, os estudos apontam para uma relação positiva entre a adaptabilidade de carreira e o sexo, mais favoráveis às raparigas, apesar de se verificar que essa diferença se vai atenuando com a idade, registando-se então valores similares de adaptabilidade de carreira entre os sujeitos de ambos os sexos (e.g., Patton e Creed, 2001; Choi et al., 2012).

Nos estudos de validação da *Career Adapt-Abilities Scale*, desenvolvidos por investigadores de treze países, não foram encontradas diferenças significativas na adaptabilidade de carreira nos seis estudos que abordaram diferenças em função do sexo, incluindo Portugal, tendo apenas sido verificadas diferenças pontuais num escasso número de estudos: Belga-Flamengo (Dries et al., 2012), Suíço-Germânico (Johnston et al., 2013), Suíço-Francófono (Rossier et al., 2012), Chinês (Hou et al., 2012) e Macaense (Tien et al., 2014). A escassez de diferenças entre sexos é referida noutros estudos em que são abordadas diversas variáveis ligadas ao desenvolvimento de carreira (e.g., Hirschi, 2010; Kenny e Bledsoe, 2005; Rottinghaus et al., 2005).

No pressuposto de que a adaptabilidade de carreira parece ter um papel relevante no desenvolvimento do adolescente (Duffy e Dik, 2011) e, mais especificamente, no sucesso das transições de carreira (Savickas, 2002), o presente estudo teve como principal objetivo avaliar diferenças na adaptabilidade de carreira de 490 estudantes, em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º e 12º ano). Assim, para além do contexto educativo dos estudantes (tipo de ensino mais académico *versus* profissional) e do tempo (iminência da transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho - 11º ano *vs.* 12º ano), avaliámos, ainda, o contexto do sexo (masculino *vs.* feminino). Neste sentido, a organização do estudo baseou-se nas seguintes expectativas: embora a adaptabilidade de carreira conheça mudanças na adolescência, é pouco plausível que o curto intervalo de tempo que medeia os dois momentos deste estudo seja suficiente para gerar mudanças significativas nas medidas utilizadas, donde se pode esperar alguma estabilidade nas mesmas (médias) (H1); existem diferenças estatisticamente significativas na adaptabilidade de carreira em função do percurso escolar - opta-se por uma hipótese não direcional porque as bases teóricas preexistentes não são inequívocas a respeito dos efeitos esperados (H2); e, finalmente, esperamos que existam diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da adaptabilidade de carreira em função do sexo, embora também neste caso não se formule uma hipótese direcional (H3). Para além dos efeitos principais examinaram-se ainda os efeitos das interações das três variáveis em apreço (tempo, tipo de ensino e sexo); devido à insuficiência de informação prévia disponível não foram formuladas hipóteses direcionais para os eventuais efeitos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 490 estudantes que frequentavam o 11º ano (T1) e, um ano depois, o 12º ano (T2) de escolaridade, matriculados em escolas públicas, secundárias e profissionais, da região Centro (Litoral) de Portugal. A Tabela 1 organiza os dados sociodemográficos e vocacionais. As idades desta amostra não probabilística variaram entre os 15 e 20 anos (T1), com uma média de 17.3 ($DP = 0.98$). A distribuição é equilibrada quanto ao sexo, embora favorecendo ligeiramente o sexo feminino (52%). A maioria dos participantes possuía nacionalidade Portuguesa (89%) e residia em zona medianamente urbana (47%). O nível socioeconómico, determinado pela habilitação mais elevada de um dos pais do estudante, distribui-se pelos três níveis da seguinte forma: baixo (até ao 9º ano = 40%), médio (ensino secundário = 37%) e elevado (ensino superior = 23%).

No que concerne às trajetórias escolares, os estudantes estavam equitativamente distribuídos pelos percursos tipicamente orientados para o prosseguimento de estudos e os de dupla certificação. Cerca de 28% dos alunos já tinha reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar, ensino básico e ensino secundário. Os cursos frequentados eram os seguintes: Ciências e Tecnologias (15%), Línguas e Humanidades (12%), Artes Visuais (11%), Ciências Económicas (11%), Apoio Psicossocial (8%), Auxiliar de Saúde (8%), Sistemas Informáticos (8%), Proteção Civil (5%), Multimédia (5%), Gestão do Ambiente (5%), Eletrónica, Automação e Comando (4%), Manutenção Industrial (4%) e Restauração (4%). O critério de inclusão estabelecido foi a frequência do ensino secundário, em qualquer dos percursos referidos, no 11º ano (T1) e, um ano depois, no 12º ano (T2). De referir que, do primeiro (T1) para o segundo momento de recolha de dados (T2), 31 sujeitos (aproximadamente 7 % dos casos) desistiram da sua participação na investigação e, por isso, constituem casos omissos nas análises apresentadas neste estudo.

Tabela 1*Caracterização da amostra*

Dados sociodemográficos	Descrição	N	%
Idade	(<i>Min = 15, Max = 20; M = 17.03, DP = .98</i>)	490	100.00
Sexo	Masculino	235	48.0
	Feminino	255	52.0
Nacionalidade	Portuguesa	436	89.0
	Europeia	12	2.4
	Não Europeia	11	2.2
	Dupla (Portuguesa + Europeia)	18	3.7
	Dupla (Portuguesa + não Europeia)	13	2.7
Zona de residência	Predominante urbana	204	41.6
	Medianamente urbana	231	47.1
	Predominantemente rural	55	11.2
NSE	Baixo	197	40.3
	Médio	182	36.9
	Elevado	111	22.8
Via de ensino	Regular	245	50.0
	Profissional	245	50.0
Retenções escolares	Sim	352	71.8
	Não	138	28.2

Instrumentos*Questionário Sociodemográfico*

Elaborado pelos autores deste estudo, apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia validar algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais referentes à situação dos estudantes nos momentos de recolha dos dados, tais como: idade, sexo, nacionalidade, zona de residência, nível socioeconómico, tipo de percurso escolar, curso, retenções escolares, entre outras.

Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form (CAAS; Duarte et al. 2012).

É composta por 28 itens, distribuídos por quatro subescalas, cada uma com 7 itens, que medem as seguintes dimensões: preocupação (e.g., Item 2 - *Considero ser capaz de pensar como vai ser o meu futuro*), controle (e.g., Item 8 - *Considero ser capaz de manter sempre o ânimo*), curiosidade (e.g., Item 15 - *Considero ser capaz de explorar aquilo que me rodeia*) e confiança (e.g., Item 22 - *Considero ser capaz de realizar tarefas de forma eficiente*). No que se refere às características psicométricas, o valor encontrado para a consistência interna da pontuação total da escala (CAAS - Forma Portugal) foi de .90, ligeiramente inferior ao valor da CAAS - Forma Internacional (.92), tendo-se observado a mesma tendência nas diferentes subescalas (Duarte et al. 2012). A estrutura da CAAS - Forma Portugal é semelhante à encontrada nos estudos de validação de outros países (e.g., África do Sul, Bélgica, Brasil, China, Coréia do Sul, Estados Unidos, França, Holanda, Islândia, Itália, Suíça, Taiwan). A resposta aos itens é feita numa escala de tipo Likert com cinco pontos de 1 (*Muito Pouco*) a 5 (*Muito*), sendo que as pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade de carreira. No presente estudo, os índices de consistência interna da CAAS foram os seguintes (T1; T2): escala total ($\alpha = .92$; $\alpha = .93$); Preocupação ($\alpha = .78$; $\alpha = .79$); Controlo ($\alpha = .76$; $\alpha = .78$); Curiosidade ($\alpha = .79$; $\alpha = .79$); Confiança ($\alpha = .80$; $\alpha = .80$).

Procedimentos

O presente estudo configura-se como um desenho longitudinal curto, tendo-se procedido a uma recolha de dados em dois tempos distintos (T1 e T2 coincidentes com a frequência do 11º e 12º anos de escolaridade) e, portanto, com um intervalo temporal de aproximadamente um ano entre as duas observações. A Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) e a Direção Geral de Educação (DGE) deram autorização prévia para a realização do estudo no contexto educativo português. De seguida, as direções das escolas secundárias e profissionais selecionadas foram contactadas, sendo-lhes fornecida informação sobre os objetivos de estudo e

os procedimentos de recolha dos dados. Nas escolas que anuíram ao pedido, foi solicitada a colaboração dos diretores de turma para a divulgação do estudo junto dos estudantes e para a entrega da ficha relativa ao consentimento dos encarregados de educação. A participação dos estudantes foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos por escrito de forma autónoma, depois de terem sido prestados esclarecimentos perante as dúvidas levantadas, e garantida a confidencialidade e o direito de abandono da participação a qualquer momento caso esse fosse o desejo expresso do respondente. Não houve qualquer tipo de remuneração financeira ou outro tipo de incentivo para os participantes. Cada sessão de aplicação, que decorreu em contexto de sala de aula, teve uma duração aproximada de 20 minutos, em ambos os momentos. A recolha dos dados decorreu durante os segundos períodos escolares dos anos letivos de 2016/2017 (T1) e de 2017/2018 (T2).

Análise de dados

No que se refere à análise dos dados, após a obtenção das estatísticas descritivas e das estimativas de precisão das diferentes variáveis em estudo (cf. seção Instrumentos), efetuou-se uma MANOVA mista (com medidas repetidas num fator) nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Todas as análises estatísticas reportadas neste trabalho foram efetuadas com o programa *IBM SPSS para Windows* versão 25. Os fatores principais considerados no plano de investigação foram o tipo de ensino (ensino de tipo académico vs. ensino profissional), o sexo (masculino vs. feminino) e o tempo (11º vs. 12º ano). Todavia, como as estatísticas oficiais geralmente mostram que os alunos das vias profissionais são mais velhos e têm maior número de retenções escolares do que os alunos do ensino de tipo académico decidimos executar algumas análises preliminares nestas variáveis, para se determinar a necessidade da sua inclusão no modelo de forma a controlar estatisticamente potenciais efeitos confundidores. Para além das duas variáveis mencionadas decidimos, sempre com o propósito de controlar o potencial viés de variáveis sociodemográficas nas pontuações da adaptabilidade de carreira, analisar previamente a associação do local de residência, da nacionalidade e do nível socioeconómico (NSE) com o tipo de ensino frequentado pelo estudante. De facto, as análises revelaram a presença de alguns desses efeitos, constatando-se, por exemplo, que os alunos do ensino de tipo académico têm uma média de idades mais baixa que os alunos da via profissional ($t(488) = -8.33, p < .001, d = .75$), que há uma associação entre a retenção escolar e o tipo de ensino frequentado ($\chi^2(1) = 92.72, p < .001, \phi$ Cramer = .44; 138 alunos do ensino profissional (vs. 36 do ensino de tipo académico) referem ter uma ou mais retenções no seu histórico escolar. O nível socioeconómico também está associado com o tipo de ensino frequentado pelo respondente ($\chi^2(2) = 105.63, p < .001, \phi$ Cramer = .46); alunos com estatuto socioeconómico mais baixo frequentam em maior percentagem o ensino profissional. Finalmente, não houve qualquer evidência de que as variáveis zona de residência e nacionalidade do estudante estão associadas ao tipo de ensino frequentado. De seguida procurámos averiguar se as variáveis sinalizadas acima como estatisticamente significativas estariam igualmente associadas com as dimensões da adaptabilidade de carreira. Estas análises mostraram que tal é verdadeiro somente para as retenções escolares e o nível socioeconómico do aluno. Assim, considerando o padrão dos resultados apurado nas análises preliminares, as duas variáveis em causa foram inseridas como fatores inter-sujeitos conjuntamente com o tipo de ensino e o sexo no plano estatístico de forma a controlarem-se os seus potenciais efeitos confundidores nas medidas de adaptabilidade.

Resultados

Na Tabela 2, encontram-se as médias e os desvios-padrão das dimensões da adaptabilidade de carreira, desagregadas em função do sexo, do tipo de ensino e do tempo. Começando por analisar descritivamente as médias nas medidas da adaptabilidade de carreira nos dois momentos temporais, no geral, constata-se que: a) as pontuações dos alunos do ensino de tipo académico aumentaram em todas as dimensões no (T2) enquanto o inverso acontece nos alunos do ensino profissional (e.g., todos os valores são mais altos no T1); b) as pontuações dos rapazes são, excetuando a dimensão confiança, ligeiramente superiores no T2 relativamente ao T1; já nas raparigas observaram-se pontuações mais elevadas no T2 apenas na dimensão controlo. A exceção verifica-se no percurso profissional para o sexo feminino, cujos valores médios foram ligeiramente inferiores em todas as subescalas.

Tabela 2*Médias e desvios-padrão em função do tipo de ensino, do sexo e do tempo (T1-T2)*

Dimensões da Adaptabilidade	Ensino			
	Regular		Profissional	
	Masculino <i>M (DP)</i>	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>	Feminino <i>M (DP)</i>
Preocupação (T1)	30.34 (2.22)	29.84 (3.48)	29.28 (3.79)	29.17 (3.59)
Controlo (T1)	30.30 (2.15)	29.96 (3.67)	29.88 (3.35)	29.05 (3.52)
Curiosidade (T1)	30.29 (1.89)	30.72 (3.18)	29.00 (3.96)	28.53 (3.55)
Confiança (T1)	30.94 (2.02)	30.12 (3.50)	29.61 (3.56)	29.68 (3.81)
Preocupação (T2)	30.40 (2.28)	30.18 (2.81)	29.29 (3.92)	28.77 (4.08)
Controlo (T2)	30.80 (2.15)	30.04 (2.82)	29.81 (3.49)	28.80 (4.24)
Curiosidade (T2)	30.52 (2.18)	30.14 (2.39)	28.94 (3.72)	28.30 (4.21)
Confiança (T2)	30.85 (2.13)	30.39 (2.78)	29.28 (3.62)	29.01 (2.44)

A significância estatística dos efeitos dos distintos fatores foi determinada através da aplicação da MANOVA às pontuações obtidas nas quatro dimensões de adaptabilidade. O exame dos efeitos no último procedimento envolveu uma análise de variância multivariada MANOVA intra-sujeitos baseado na estatística de teste Lambda de Wilk's (e correspondente F multivariado), mostrou que nenhuma das 15 interações incluídas no modelo satisfaziam o critério convencional de significância estatística (e.g., $p < .05$). O mesmo é verdadeiro para o efeito principal Tempo ($\lambda = 998$, $F(4, 432) = .221$, $p = .93$, $\eta^2_p = .002$), donde se conclui que as flutuações nos valores médios entre o 1º (T1) e o 2º momento de avaliação (T2) são plausivelmente explicadas por efeitos aleatórios. De seguida analisaram-se os efeitos inter-sujeitos e, neste caso, também nenhuma das 11 interações examinadas se revelou estatisticamente significativa, mas dos quatro efeitos principais testados três mostraram significância estatística (o sexo foi a única exceção). Ambas as variáveis de controlo revelaram um efeito estatisticamente significativo, designadamente as retenções escolares ($\lambda = .974$, $F(4, 432) = 2.88$, $p = .02$, $\eta^2_p = .03$) e o NSE ($\lambda = .959$, $F(8, 864) = 2.28$, $p < .02$, $\eta^2_p = .02$). Finalmente, o tipo de ensino revelou-se também estatisticamente significativo ($\lambda = .974$, $F(4, 432) = 2.93$, $p = .02$, $\eta^2_p = .03$). De seguida, testes univariados focalizados em cada uma das dimensões da adaptabilidade de carreira permitiram delinear com maior precisão o padrão de resultados decorrente do *design* adotado. Em primeiro lugar, o efeito do fator relativo às retenções escolares mostrou-se estatisticamente complexo, uma vez que o efeito multivariado encontrado inicialmente não foi comprovado quando escrutinámos cada uma das medidas de adaptabilidade isoladamente. Algo distinto foi observado para o efeito do NSE, uma vez que esta variável revelou resultados estatisticamente significativos nas quatro dimensões de adaptabilidade de carreira: preocupação ($F(2, 435) = 4.75$, $p = .009$, $\eta^2_p = .02$), controlo ($F(2, 435) = 3.73$, $p = .025$, $\eta^2_p = .017$), curiosidade ($F(2, 435) = 5.46$, $p = .005$, $\eta^2_p = .024$) e confiança ($F(2, 435) = 3.65$, $p = .027$, $\eta^2_p = .016$). As comparações das médias subsequentes com base no ajustamento de Bonferroni, mostraram que as diferenças, em geral, existem entre os respondentes de NSE baixo e os outros dois grupos socioeconómicos, dependendo da variável de adaptabilidade em causa. No geral, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de NSE médio e elevado nas dimensões de adaptabilidade. Em todos os casos analisados os participantes de NSE baixo são os que reportam pontuações médias mais baixas nas medidas da adaptabilidade de carreira. Finalmente, quando examinámos o efeito do tipo de ensino encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas dimensões preocupação ($F(1, 435) = 4.29$, $p = .039$, $\eta^2_p = .01$), curiosidade ($F(1, 435) = 7.38$, $p = .007$, $\eta^2_p = .017$) e confiança ($F(1, 435) = 8.44$, $p = .004$, $\eta^2_p = .019$). Na dimensão controlo não encontrámos evidências de significância estatística ($F(1, 435) = 1.53$, $p = .22$, $\eta^2_p = .003$). Em qualquer uma das dimensões da adaptabilidade de carreira os alunos do ensino de tipo académico reportaram médias mais elevadas do que os alunos do ensino profissional. Importa ainda referir, como última nota, que as estimativas do tamanho dos efeitos analisados (e.g., eta quadrado parciais, η^2_p) são, em termos gerais, efeitos pequenos (a maioria da variância explicada pelos vários fatores varia entre 1%-3%).

Discussão

Neste estudo, tivemos como principal objetivo avaliar as diferenças na adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) em dois momentos de frequência do ensino secundário (T1 = 11º ano e T2 = 12º ano de escolaridade) de alunos que se distinguem por frequentar cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior (ensino de tipo académico) ou cursos predominantemente orientados para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (ensino de tipo profissionalizante). Estas duas modalidades têm objetivos e características bem conhecidas e proporcionam experiências de vida com potenciais efeitos diferenciais no desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Gamboa et al., 2020). O constructo de adaptabilidade de carreira foi a dimensão do comportamento vocacional que usámos nesta investigação para averiguar eventuais diferenças nas respostas de *coping* dos alunos que prosseguem modalidades de ensino distintas. A primeira hipótese (H1) incidia nas dimensões da adaptabilidade de carreira entre os dois momentos de avaliação (11º e 12º ano de escolaridade). Atendendo a que as mudanças no comportamento vocacional exigem algum tempo para se efetivarem e consolidarem não estávamos à espera de encontrar diferenças estatisticamente significativas nas médias nas duas avaliações realizadas. Esta hipótese foi completamente corroborada na presente amostra e os resultados são congruentes com os obtidos por Zacher (2014) num grupo de Australianos adultos e que foram testados com um intervalo de seis meses entre as medições. Do ponto de vista descritivo verificámos que as médias aumentaram ligeiramente nos alunos do ensino de tipo académico e baixaram ligeiramente no grupo do ensino profissional, mas a interação entre o tipo de ensino e o tempo não se revelou estatisticamente significativa.

Similarmente, indo ao encontro da nossa expectativa, confirmou-se a existência de diferenças significativas nas dimensões da adaptabilidade de carreira em função do tipo de percurso educativo (H2). Com efeito, verificaram-se diferenças em função do tipo de percurso do ensino secundário ao nível da preocupação (associada a uma atitude mais robusta de planeamento e de preparação para o futuro), da curiosidade (atitude facilitadora de um bom ajustamento entre o *self* e o mundo do trabalho) e da confiança (sugerindo uma maior capacidade para enfrentar desafios e resolver problemas), mas o tamanho do efeito dessas diferenças é, em geral, pequeno. Os estudantes do percurso de tipo académico revelaram possuir maior adaptabilidade de carreira quando comparados com os colegas do percurso profissional. Não havendo uma explicação teórica imediata para o padrão de resultados que encontramos, no entanto, é plausível admitir que os alunos do ensino de tipo académico possam percecionar a transição no final da escolaridade obrigatória como mais incerta, ambígua e difícil que os seus pares do ensino profissional. A consciencialização dessas características faria com que os alunos do ensino de tipo académico ativassem mais intensamente os recursos da adaptabilidade de carreira do que os seus pares do ensino profissional. Em termos de implicações práticas os resultados do nosso estudo sugerem a necessidade de intervenções de carreira mais intensivas e seletivas com os estudantes do percurso profissional. Como referem Koen et al. (2012), a intervenção com ênfase na adaptabilidade de carreira pode promover o aumento global de preocupação, controlo, curiosidade e confiança nos estudantes e a ativação desses recursos psicossociais é útil enquanto instrumento de gestão de carreira que os indivíduos poderão usar ao longo da vida (Savickas e Porfeli, 2012).

Finalmente, neste estudo não se confirmou a hipótese de existência de diferenças na adaptabilidade de carreira em função do sexo (H3). Estes resultados são distintos dos reportados em alguns dos estudos internacionais de validação da CAAS nos quais foram observadas diferenças pontuais entre os sexos (e.g., Belga-Flamengo, Suíço-Germânico, Suíço-Francófono, Chinês, Macaense e Português). Todavia, importa sublinhar que as diferenças sexuais nesses estudos são, em geral, de pequena magnitude e, por isso, relativamente inócuas do ponto de vista de implicações práticas.

Das variáveis de controlo examinadas neste estudo verificámos que o NSE tem um efeito pequeno, mas estatisticamente significativo, nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Os resultados mostram que os indivíduos de NSE baixo possuem menos estratégias de *coping*, do que os alunos de NSE médio e elevado, para enfrentarem os desafios associados com a transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou para

o mercado de trabalho. Considerando que há uma proporção mais elevada do que a esperada de alunos do ensino profissional com NSE baixo, parece evidente que este grupo está duplamente desfavorecido no processo de gestão de carreira, apresentando-se como um grupo prioritário para a aplicação de medidas seletivas de intervenção de carreira.

Limitações, implicações e investigação futura

Uma vez que se espera que as instituições de ensino secundário favoreçam, neste ciclo de formação, a inserção escolar e profissional dos seus estudantes, consideramos que o principal contributo deste estudo se situa no exame do papel da adaptabilidade de carreira para esse objetivo. Estes resultados remetem ainda para a relevância das perspetivas desenvolvimentista-contextualista (e.g., Vondracek e Profeli, 2008) e relacionais do desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein, 2011; Flum, 2015; Richardson, 2012; Schultheiss, 2003), as quais sublinham a importância dos contextos proximais com que o indivíduo interage para a construção de trajetórias de desenvolvimento distintas. Mais especificamente, este estudo mostrou que a participação dos alunos em contextos de formação mais ou menos orientados para o mercado de trabalho no curto prazo tem implicações a nível do desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de que dispõem para lidar com as tarefas de transição iminentes.

Em futuras investigações, e assinalando desde já uma das principais limitações do presente estudo, sugerimos a possibilidade de alargar a amostra a estudantes de diferentes anos de escolaridade e a outras regiões de Portugal, no sentido de melhor se esclarecer a validade ecológica dos resultados da adaptabilidade de carreira no desenvolvimento vocacional dos jovens, principalmente em momentos normativos de transição. Por outro lado, embora longitudinal, esta investigação cingiu-se apenas a dois momentos, o que permite apenas a inferência de associações lineares entre os momentos. Neste sentido, se quisermos compreender melhor o papel da adaptabilidade de carreira nas trajetórias desenvolvimentais dos estudantes do ensino secundário, será necessário aumentar o número de momentos de medida medições num intervalo temporal.

Quanto às implicações que esta a nossa investigação poderá ter na prática vocacional, para além das anotações já referidas anteriormente, salientamos a necessidade de se alargar a todo o ciclo de formação do secundário, mas com particular ênfase nos alunos do ensino profissional, intervenções de preparação, acompanhamento e reflexão acerca dos constructos da adaptabilidade de carreira e a sua ativação no desenvolvimento vocacional. A promoção da adaptabilidade em contextos de transição, nomeadamente apoiando a mobilização de recursos e atitudes pessoais de *coping*, pode ser uma das ferramentas com impacto no desenvolvimento de trajetórias de vida adaptativas (Duarte et al., 2017). Neste âmbito, pensamos que deve ser dada particular importância ao papel dos professores, uma vez que podem ser os principais facilitadores dos processos de transição e inserção escolar e profissional. Os psicólogos da educação, por sua vez, devem ser capazes de enquadrar a intervenção vocacional numa perspetiva acentuadamente universal e preventiva e para esse objetivo, como sublinharam Duarte et al. (2009), devem estar preparados para intervir de forma programada com os alunos nos momentos normativos de transição, antes de estes se sentirem assoberbados com as dificuldades inerentes a essas transições e incapazes de efetuarem as escolhas, escolares ou profissionais, mais adequadas às suas potencialidades.

Referências

- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M., & Pope, M. (2012). A Longitudinal Study of Development Trajectories of Parental Attachment and Career Maturity of South Korean Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60(2), 163-177. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00014.x>
- Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2018). Parenting Styles, Identity Development, and Adjustment in Career Transitions: The Mediating Role of Psychological Needs. *Journal of Career Development*, 45(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/0894845316672742>

- Dries, N., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., De Coomam, R., & Pepermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 674-679. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Duarte, M., Lassance, M., Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). A construção de vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- Duarte, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). *Career Adaptability, Employability, and Career Resilience in Managing Transitions*. In K. Maree (Eds), *Psychology Career Adaptability, Employability, and Resilience*. Springer Cham.
- Duarte, M., Soares, C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, R., Paredes, I., Agostinho, T., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric properties and relationship to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Duffy, R., & Dik, B. (2011). Beyond the Self: External Influences in the Career Development Processes. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00171.x>
- Flum, H. (2015). *Relationships and career development: An integrative approach*. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol.1. Foundations* (pp. 145-158). American Psychology Association.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida - Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133-156. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Taveira, M. C. (2020). Career Goals and Internship Quality among VET Students. *Journal of Career Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0894845320902269>
- Gamboa, V., Saúde, S., & Figueira, E. (2003). Os Jovens em Formação Inicial: Motivações, valores e aspirações face ao mundo de trabalho. In E. Figueira (Coord.), *Formação Profissional na Europa: Cultura, valores e significados*, (pp. 81-91). Coleção Novos Formadores. Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR).
- Hirschi, A. (2010). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of Context, Age, and Career Adaptability. *Journal of Career Development*, 36(3), 228-245. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, Xixi, Li, Xu, & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 686-691. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006>
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>
- Kenny, M., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.002>
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. (2012). Training Career Adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Koen, J., Klehe, U.-C., Van Vianen, A., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004>
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). *Adolescent paid work and career development*. In B. V. Shorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp.255-275). Sense Publishers.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 241-261. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>

- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental Issues in Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x>
- Pouyaud, J. & Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques Psychologiques*, 16(1), 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.005>
- Richardson, M. S. (2012). Counselling for Work and Relationship. *The Counselling Psychologist*, 40(2), 190-242. <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design. From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153-167). Hogrefe Publishing.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample. Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734-743. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 123-139. <https://doi.org/10.1177/1069072711420849>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of Career-Related Adaptability and Optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Salmela-Aro, K. (2001). Personal goals during a transition to adulthood. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigation through adolescence: European perspectives* (pp. 59-84). Routledge Falmer.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). *Career Construction. A developmental theory of vocational behavior*. In Brown & Associates (Eds.). *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.). *Career Development and Counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). NJ: Willey.
- Savickas, M. L. (2011). *The self in vocational psychology: Object, subject and project*. In P. J. Hartung, & L. M. Subich (Eds.). *Developing self in work and career: Concept, cases and contexts* (pp. 17-33). American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). John Wiley & Sons.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A Relational Approach to Career Counseling: Theoretical Integration and Practical Application. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 301-310. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00257.x>
- Sheu, H., & Lent, R. W. (2015). A social cognitive perspective on career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 115-128). American Psychological Association.
- Silva, J. T. (2011). Adaptabilidade e Orientação ao Longo da Vida. In J. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira (Coords.). *Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação*, (pp. 61-75). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Tien, H.-L. S., Lin, S.-H., Hsieh, P.-J., & Jin, S.-R. (2014). The Career Adapt-Abilities Scale in Macau: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 259-265. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.005>

- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. (2005). The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of employability - and the impact of aging. *International Congress Series, 1280*, 142-147. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.061>
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout to work. Developmental-Contextual perspectives on career across the Lifespan. In J. A. Athanasou & R. Van Esboreck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-225). Springer, Dordrecht.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career Development. A Life-span Developmental Approach*. Erlbaum.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior, 84*(2), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>

Fecha de recepción: 26 de abril de 2020.

Fecha de revisión: 22 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2020.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2020.