



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Inteligência Emocional, Adaptabilidade de Carreira e Bem-Estar Psicológico de Estudantes do 10.º ano

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia
Clínica e da Saúde**.

Francisca da Silva Vieira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2024



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Inteligência Emocional, Adaptabilidade de Carreira e Bem-Estar Psicológico de Estudantes do 10.º ano

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia
Clínica e da Saúde**.

Francisca da Silva Vieira

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Íris Martins
Oliveira**
Co-Orientação da Prof.^a Doutora **Diana Patrícia da
Silva Dias Moreira**

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de expressar a minha gratidão às minhas orientadoras, cuja orientação e apoio foram fundamentais durante o meu percurso. Agradeço pelo tempo dedicado e pelo rigor com que guiaram o meu trabalho – no melhor sentido da palavra. A paciência com cada etapa aliada ao incentivo constante, fizeram destes últimos dois anos uma verdadeira experiência de crescimento, tanto académico quanto pessoal.

À Professora Íris, agradeço pela confiança que sempre depositou em mim, pela sua sensibilidade e pela sua atenção cuidadosa, que me proporcionaram a segurança necessária para avançar em cada etapa deste trabalho. À Professora Diana, agradeço pelo foco e determinação que sempre me transmitiu. A sua capacidade de clarificar o caminho sempre que o percurso parecia incerto foi fundamental para que eu conseguisse manter a motivação e o compromisso. Tive a oportunidade de aprender com cada uma de vocês e de me inspirar em exemplos de dedicação e competência.

Aos meus pais, um obrigada não chega. Mas deixo aqui o meu mais sincero agradecimento. Obrigada pelo apoio incondicional. Obrigada por me proporcionarem a oportunidade de seguir este caminho (o que sempre desejei) e por confiarem sempre em mim. A vossa presença, incentivo e o exemplo de dedicação foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este objetivo. Sem o vosso amor, nada disto teria sido possível. À minha irmã, agradeço o apoio, a companhia e o olhar de admiração que me deu forças para acreditar em mim e enfrentar cada obstáculo. A tua presença discreta, mas sempre tão presente foi, muitas vezes, um conforto inestimável durante as horas dedicadas a esta dissertação. Obrigada por estares sempre ao meu lado de uma forma tão simples e especial.

Não poderia deixar de mencionar o meu namorado. À pessoa mais ambiciosa e determinada que eu conheço, à pessoa que acredita em mim de uma forma que, por vezes, nem eu própria consigo, um obrigada. És um exemplo constante do que eu aspiro ser. Obrigada pela compreensão e pela força durante o meu percurso. Ter-te como apoio é um privilégio pelo qual sou imensamente grata.

Por último, à minha amiga e colega de curso, Carolina, que contribuiu para que os últimos anos se transformassem num dos períodos mais significativos e felizes da minha vida, deixo igualmente a minha mais profunda gratidão. Foi ela quem, mesmo nas adversidades, tornou o meu percurso académico num caminho mais leve e cheio de significado. Com ela descobri o verdadeiro sentido de amizade e companheirismo, onde a luz de uma não apaga, mas fortalece a da outra. Com ela tive a sorte de ter ao meu lado alguém com vontade de me

ver realizar sonhos. Durante a escrita desta dissertação, partilhou comigo, não só as horas, mas também as dificuldades e o cansaço. Mesmo nos momentos em que este percurso exigiu tanto de nós, ajudou-me em tudo o que estava ao seu alcance – e mesmo no que não estava – tornando o processo mais suportável e infinitamente mais bonito. A tua presença tornou os dias de trabalho menos solitários. A esta amizade, que me deu tanto, serei eternamente grata.

Resumo

Em Portugal, o sistema educativo integra vários momentos de transição entre níveis de ensino. Mais especificamente, a transição para o 10.º ano de escolaridade implica que os/as alunos/as tomem decisões relacionadas com o próprio percurso académico, com repercussões no seu processo de construção de carreira. Com efeito, as escolhas relacionadas com a carreira refletem-se como das mais importantes ao longo da vida, tendo em conta as implicações significativas nas diferentes áreas de desenvolvimento. Assim, investigar esta transição específica é importante, tendo em conta os riscos e indicadores de mal ajustamento psicológico que se podem verificar, na medida em que acompanha outros desafios de desenvolvimento da adolescência. O presente estudo tem como objetivo principal analisar de que modo a Inteligência Emocional (IE) e a Adaptabilidade de Carreira permitem explicar variações nos níveis de Bem-Estar Psicológico de estudantes (BEP) do 10.º ano. O método de amostragem escolhido para esta investigação consiste no método de amostragem não probabilístico por escolha racional. A amostra foi de 233 indivíduos, que responderam aos instrumentos: Questionário de Caracterização Sociodemográfica, Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS-P), *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) – *Portugal Form* e Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP). A recolha dos dados foi feita em papel. Os principais resultados demonstraram que níveis mais elevados de IE estão associados a maiores níveis de BEP. Observou-se, também, uma relação positiva entre a IE e a adaptabilidade de carreira, destacando a importância destas competências emocionais para lidar com possíveis desafios ao longo do percurso académico e profissional. A adaptabilidade de carreira mostrou-se igualmente associada a níveis mais elevados de BEP. Tanto a IE quanto a adaptabilidade de carreira explicaram significativamente variações no BEP dos estudantes. Diferenças significativas entre os sexos foram também identificadas, com o sexo masculino a apresentar médias mais altas para as três variáveis. A análise, fundamentada no Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005), confirmou a relevância da IE e da adaptabilidade de carreira no que concerne a momentos de transição durante o percurso académico, reforçando a necessidade de desenvolver estas competências no contexto escolar e, consequentemente, aumentar os níveis de bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave: adaptabilidade de carreira, inteligência emocional, bem-estar, implementação de tomada de decisão, adolescência

Abstract

In Portugal, the educational system integrates several moments of transition between levels of education. More specifically, the transition to the 10th year of schooling involves students making decisions related to their own academic path, with implications for their career construction process. In fact, career-related choices are among the most important ones throughout life, taking its significant implications in different areas of development into account. Therefore, investigating this specific transition is important, considering the risks and indicators of poor psychological adjustment that may occur, as it follows other developmental challenges of adolescence. The main goal of this study is to analyze how Emotional Intelligence (EI) and Career Adaptability contribute to explain the levels of Psychological Well-Being (PWB) of 10th grade students. The sampling method chosen for this investigation is the non-probabilistic voluntary method by rational choice. The sample comprise 233 individuals and the instruments that were used are: the Sociodemographic Characterization Questionnaire, the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-P), the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) – Portugal Form, and the Psychological Well-Being Manifestation Measure Scale (PWBMMMS). Data collection was done on paper. The main results showed that higher levels of EI are associated with increased levels of PWB. A positive relationship was also observed between EI and career adaptability, underscoring the importance of emotional competencies in managing potential challenges throughout academic and professional careers. Career adaptability was likewise linked to higher levels of PWB. Both EI and career adaptability significantly explained variations in students' PWB. Significant differences between genders were also found, with males scoring higher on all three variables. The analysis, based on Career Adaptability Model (Savickas, 2005), confirmed the relevance of EI and career adaptability during academic transition periods, reinforcing the need to develop these competencies in schools to enhance student well-being.

Keywords: career adaptability, emotional intelligence, well-being, decision making implementation, adolescence

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Enquadramento Teórico	3
Inteligência Emocional	3
Adaptabilidade de Carreira	5
Bem-Estar Psicológico	8
Método	9
Objetivos, Questões/Hipóteses e Desenho de Investigação	9
Participantes	10
Medidas	11
<i>Questionário de Caracterização Sociodemográfica</i>	11
<i>Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong & Law, 2002; adaptado para a população portuguesa por Rodrigues et al., 2011)</i>	11
<i>Career Adapt-Abilities Scale (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012; adaptado para a população portuguesa por Duarte et al., 2012)</i>	12
<i>Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Massé et al., 1998; adaptado por Monteiro et al., 2012)</i>	12
Procedimentos	13
Análises Estatísticas	13
Resultados	15
Análise(s) Descritivas	15
Análise Fatorial	18
<i>Análise Fatorial Confirmatória</i>	18
Consistência Interna	21
Análises de Estatística Inferencial	22

<i>Análise da Normalidade</i>	22
<i>Análises de Associação</i>	25
<i>Diferenças por Sexo</i>	25
<i>Análises de Regressão</i>	26
Discussão	26
Conclusão	34
Anexos	48
Anexo A - Cronograma	49
Anexo B – Questionário de Caracterização Sociodemográfica	50
Anexo C – Aprovação do pedido de autorização do inquérito em meio-escolar pela DGES	50
Anexo D – Pedido de Autorização - Escola	51
Anexo E – Pedido de Consentimento Informado – Encarregado(a) de Educação	53
Anexo F – Pedido de Consentimento Informado – Aluno(a)	55

Introdução

A adolescência é um período de transição entre a infância e a idade adulta, caracterizado por várias mudanças e desafios relativos à formação da identidade e aspirações para o futuro (Musetti et al., 2021). Estas mudanças, físicas e psicossociais, que ocorrem durante a adolescência tornam evidentes diferenças individuais ao nível do sucesso académico, da autoestima, da vulnerabilidade a influências sociais e da proximidade com a família, podendo desencadear riscos para a saúde e para o bem-estar na idade adulta (Richter, 2006). Normalmente, é nesta fase que ocorrem, também, experiências que podem alterar substancialmente as trajetórias de vida dos indivíduos (Richter, 2006). Apesar dos desafios que se colocam na adolescência, a literatura tem vindo a apelar para uma visão mais positiva relativamente a esta fase desenvolvimental (Damon, 2004). No âmbito do Desenvolvimento Positivo na Adolescência (Benson et al., 2006; Lerner et al., 2009), embora se reconheça a existência de adversidades e desafios de desenvolvimento que podem afetar os indivíduos de várias maneiras, defende-se também que esta fase pode ser importante para a superação de défices e riscos. Percecionam-se os jovens como capazes de adquirir competências e de contribuir, de forma ativa e importante, para o mundo. Esta abordagem visa, ainda, compreender, educar e envolver os jovens em atividades produtivas, ao invés de os punir pelos seus eventuais comportamentos mal adaptativos (Damon, 2004). Por este motivo, torna-se relevante estudar esta faixa etária e as transições que a acompanham.

Em Portugal, o sistema educativo integra vários momentos de transição entre níveis de ensino, alguns dos quais implicam escolhas por parte dos/as alunos/as. Quando ocorre a transição para o 10.º ano de escolaridade (por volta dos 15 anos), espera-se que os/as adolescentes tomem decisões relacionadas com o seu percurso académico, as quais podem influenciar o seu processo de construção de carreira. Com efeito, as escolhas relacionadas com a carreira refletem-se como das mais importantes ao longo da vida, tendo em conta as implicações significativas nas diferentes áreas de desenvolvimento do indivíduo (Gati & Tal, 2008). Contudo, a tomada de decisão de carreira pode ser acompanhada, em alguns adolescentes, por receio, dúvida e ansiedade (Silva, 2010), sendo influenciada por vários fatores individuais e contextuais (Fantinelli et al., 2023). Alguns destes fatores, como o desenvolvimento cognitivo e psicossocial e a influência dos pais neste processo, impactam o momento e as competências de tomada de decisão, assim como o processo na qual esta ocorre (Halpern-Felsher, 2011). O processo de tomada de decisão envolve a fase de escolha, mas também a fase de execução dessa mesma escolha. Apesar de menos investigada, a execução ou implementação dos planos vocacionais constitui-se como um momento crucial do ato

decisório (Gonzalez & Moreno, 2006), com implicações significativas no ajustamento e satisfação dos indivíduos (Carvalho & Taveira, 2012; Germeijs & Verschueren, 2007).

Em particular, o Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005), ainda que sustente vários estudos empíricos sobretudo com jovens adultos e adultos, pode ser útil ao estudo da transição entre o ensino básico e o ensino secundário. Investigar esta transição específica é importante, tendo em conta que acompanha outros desafios de desenvolvimento da adolescência. Atendendo à necessidade de desenvolver mais estudos sobre o momento de implementação de decisões de carreira (Carvalho & Taveira, 2012), considerar a transição para o 10.º ano torna-se também relevante.

Este estudo sustenta-se teoricamente no Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005) e permitiu explorar a aplicabilidade de três dos seus componentes na transição dos/as alunos/as para o 10.º ano, entre os quais, a prontidão adaptativa (que assume, como indicador, a inteligência emocional), os recursos de adaptação (de que a adaptabilidade de carreira é um indicador) e os resultados de adaptação (de que o bem-estar psicológico é um indicador). Como estas variáveis precisam ainda ser estudadas de forma integrada, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar de que modo a inteligência emocional e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de bem-estar psicológico de estudantes do 10.º ano. A estrutura do estudo realizado, de forma a responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos, é delineada a seguir.

Na primeira parte, intitulada de enquadramento teórico, é apresentado o referencial teórico do estudo. São abordadas as três variáveis que integram o mesmo – a Inteligência Emocional, a Adaptabilidade de Carreira e o Bem-Estar Psicológico. Relativamente à Inteligência Emocional, foi apresentada uma breve visão geral sobre a importância dos estudos que integram esta variável nesta fase do desenvolvimento (a adolescência) e foram, ainda, apresentados dois principais modelos, o Modelo de Habilidade (Mayer & Salovey, 1997) e os Modelos Mistos (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). Por fim, foram referenciados alguns estudos que integravam a Inteligência Emocional e as restantes variáveis do estudo. Em seguida, a Adaptabilidade de Carreira é apresentada como um conceito-chave na Teoria de Construção de Carreira (Savickas, 2005) e no Modelo de Adaptação à Carreira (Hartung et al., 2008). O Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005), também foi mencionado, tendo em conta que se constitui como um quadro de referência para a investigação relativa à adaptação dos indivíduos. Em seguida, foram referidos alguns estudos sobre a adaptabilidade na adolescência e a utilidade deste conceito nos estudos das transições. Finalmente, foram apresentadas as conceções científicas mais relevantes relativamente ao bem-estar, mais

concretamente, a perspectiva do bem-estar subjetivo e a perspectiva do bem-estar psicológico e o que as distingue. Foi explicitado o modelo de Ryff (1989), posteriormente reformulado por Ryff e Keyes (1995), sobre o bem-estar psicológico. Foram, também, referidos alguns estudos sobre o bem-estar psicológico na adolescência e estudos sobre o bem-estar psicológico que integravam as outras variáveis presentes neste estudo.

Na segunda parte, referente à parte metodológica do estudo, foram descritos os objetivos do estudo, as questões/hipóteses de investigação, o desenho de investigação, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos e as análises estatísticas efetuadas. Por fim, na última parte, são apresentados os resultados às análises estatísticas efetuadas, a discussão dos resultados e, ainda, as limitações e as implicações para a prática clínica e para a investigação.

Enquadramento Teórico

Inteligência Emocional

A literatura reconhece que é importante que os adolescentes consigam compreender, regular e gerir as suas emoções (Bar-On, 1997; Coelho et al., 2016 Limonero et al., 2006; Mestre et al., 2006). Durante a adolescência, os indivíduos começam a perspetivar o futuro a vários níveis e avançam no desenvolvimento da sua identidade, começando a descobrir quem são, como são e como gostariam de ser. A par de mudanças biológicas e psicossociais, a adolescência constitui um período importante para se investigar a Inteligência Emocional (IE).

Nas últimas décadas, a IE tem sido valorizada enquanto objeto de estudo, não só a nível profissional junto de adultos mas, também, a nível académico junto de adolescentes. Os estudos sobre IE têm considerado dois principais modelos – o Modelo de Habilidade e os Modelos Mistos (Costa & Faria, 2014). O Modelo de Habilidade define a IE como a capacidade de processar informações que contêm conteúdo emocional (Mayer & Salovey, 1997). Neste âmbito, Mayer e Salovey (1990) propuseram que a IE consiste na capacidade de raciocinar adequadamente em simultâneo com as emoções e de utilizar as próprias emoções para aprimorar o pensamento. Indivíduos considerados emocionalmente inteligentes apresentam um conjunto de características: percebem as emoções com precisão, compreendem emoções e significados emocionais e, por fim, gerem as próprias emoções e as dos outros (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). Goleman (1995) adotou a definição de Salovey e Mayer e propôs que a IE envolvesse também habilidades que podem ser categorizadas como autoconsciência, gestão de emoções, motivação, empatia e lidar com relações.

Assim, com os contributos de Mayer e Salovey (1997), o Modelo de Habilidade combina as áreas do intelecto e da emoção. Por um lado, reconhece que um indivíduo tem a capacidade de raciocinar de forma abstrata. Por outro lado, sublinha que várias emoções expressam diferentes sinais e significados, embora algumas representações das emoções sejam comuns a nível mundial. De acordo com o *Four-Branch Model of Emotional Intelligence*, existem quatro áreas ou “ramos” distintos, necessários para permitir o raciocínio emocional, divididos em duas secções: experiencial, relativo à capacidade de um indivíduo reagir e manipular pistas emocionais sem, necessariamente, lhes atribuir um significado; e estratégico, que consiste em lidar com a compreensão e a gestão das emoções que podem não ser resultantes de experiências passadas. Na secção experiencial, o primeiro “ramo” está relacionado com a perceção emocional, que se traduz na habilidade de possuir consciência das próprias emoções e expressá-las de forma socialmente ajustada. Além disso, diz respeito à capacidade do indivíduo de lidar com a expressão de emoções honestas e desonestas. O segundo “ramo” refere-se à assimilação emocional, isto é, à capacidade de identificar várias emoções que podem ser experienciadas por um indivíduo e afetar o processo de pensamento de alguém. Na secção estratégica, o primeiro “ramo” refere-se à compreensão emocional e prende-se com a habilidade de identificar emoções complexas e os movimentos que intercalam estas emoções. O segundo “ramo” incide na gestão da emoção e traduz-se na capacidade de decidir a utilidade de uma dada emoção em determinada situação e, nessa sequência, a habilidade para desvalorizá-la ou aceitá-la.

Por sua vez, os Modelos Mistos definem a IE como um conjunto de traços de personalidade estáveis, habilidades sociais e emocionais, aspetos motivacionais e diferentes habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Goleman, 1995). Inserem-se neste enquadramento (Modelos Mistos), os modelos de Bar-On (2000) e Goleman (1995), que envolvem 25 competências distribuídas por cinco habilidades emocionais e sociais: a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais (Franco, 2007). No modelo de Goleman (1996), o autor dá importância ao meio envolvente dos indivíduos e à utilização das habilidades emocionais de forma que se dê uma melhor inserção destes no ambiente (Franco, 2007). De acordo com o Modelo de Inteligência Emocional de Bar-On (1997), a inteligência social e emocional corresponde a um conjunto de competências, habilidades e facilitadores inter-relacionados que, por sua vez, determinam quão eficazmente o indivíduo se compreende a si próprio e aos outros, como se expressa e, por fim, como se relaciona com os outros. Ser-se inteligente a nível emocional e social implica compreender, expressar-se e relacionar-se, de

forma eficiente, com os outros, lidando com sucesso, exigências, desafios e pressões do dia a dia.

Vários estudos têm sido desenvolvidos sobre a IE na adolescência. Globalmente, os resultados sugerem que a IE se associa positivamente ao desempenho escolar (Parker et al., 2004), à interação social (Bar-On, 1997), ao autoconceito (Coelho et al., 2016) e ao ajustamento académico e social (Mestre et al., 2006), sendo ainda um fator pessoal protetor do consumo de substâncias ilícitas (Limonero et al., 2006). Tem-se também destacado o papel da IE em processos relacionados com a carreira, nomeadamente de tomada de decisão (Di Fabio & Saklofske, 2014). A IE contribui para explicar variações na tomada de decisões de carreira, na indecisão vocacional e na indecisão no geral, além de se associar a dimensões da personalidade (Di Fabio & Saklofske, 2014).

No que respeita especificamente à relação entre IE e adaptabilidade de carreira, a investigação sugere que indivíduos que apresentam altos níveis de *performance* de autoeficácia emocional apresentam maior adaptabilidade de carreira (Coetzee & Harry, 2014) e habilidades de construção de carreira superiores (Paseluniko & Valach, 1997). A IE surge também concebida como indicador de prontidão adaptativa (tal como sucede com a personalidade), estando relacionada positivamente com a adaptabilidade de carreira (Merino-Tejedor et al., 2018).

Existem ainda evidências de uma relação positiva entre a IE e o bem-estar, na medida em que indivíduos que apresentam altos níveis de IE estão conscientes dos seus sentimentos, dos sentimentos das pessoas que os rodeiam e dos aspetos positivos e negativos da sua experiência interna. Tal consciência poderá resultar numa regulação eficaz do afeto para consigo mesmo e para com os outros o que, por sua vez, contribuirá para o seu bem-estar (Salovey & Mayer, 1989).

Adaptabilidade de Carreira

À medida que constroem a sua carreira, os indivíduos têm de lidar com as expectativas sociais em relação à preparação, entrada, participação e saída de diferentes funções de trabalho, académicas e profissionais (Savickas et al., 2019). Neste âmbito, a Teoria de Construção de Carreira (TCC) defende que o desenvolvimento de carreira é o produto da integração, por parte dos indivíduos, das próprias expectativas com as expectativas sociais e, ainda, da sua adaptação ao ambiente (Savickas, 2005). Traduz-se, mais especificamente, num processo de construção da própria realidade e em que escolhas e trajetórias académicas e profissionais constituem a procura de expressão dos autoconceitos e objetivos do indivíduo (Savickas, 2005, 2013).

A TCC é acompanhada por um modelo de intervenção, intitulado de Aconselhamento de Construção de Carreira ou Aconselhamento *Life Design* (Savickas, 2020). Este modelo prático de aconselhamento de carreira requer uma reflexão, por parte do indivíduo, relativamente a si próprio e ao ambiente em que se insere, bem como receptividade ao *feedback* por parte dos outros e a imaginação de novas oportunidades para uma autoconstrução narrativa (Savickas et al., 2009). Esta abordagem narrativa no aconselhamento de carreira inclui as experiências que cada indivíduo vivencia como um recurso significativo para o planeamento e a construção da vida futura.

A TCC tem também captado atenção a nível internacional por integrar o Modelo de Adaptação à Carreira e reconhecer que o *self* é reconstituído continuamente ao longo da vida e da carreira. Por este motivo, os indivíduos necessitam de se adaptar às constantes mudanças que caracterizam o mundo moderno e que exigem transições durante a maior parte do tempo de vida. Assim, a adaptação à mudança tornou-se um aspeto essencial na investigação e intervenção contemporânea (Hartung et al., 2008).

O Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005) designa que um processo de adaptação é constituído por quatro componentes: prontidão adaptativa, que está relacionada com traços de personalidade flexíveis, vontade de cumprir tarefas de desenvolvimento de carreira e gerir momentos de transição (Savickas, 2012, 2013), enquadrando construtos como motivação, inteligência emocional, entre outros; recursos de adaptação, que consistem em recursos psicológicos para enfrentar exigências relacionadas com questões vocacionais e que são habitualmente analisados ao nível da adaptabilidade de carreira; respostas adaptativas, relativas a crenças e comportamentos que facilitam a superação de condições exigentes e enquadram construtos como exploração e planeamento; resultados de adaptação, alinhados com o processo de construção de carreira e geralmente medidos em termos de satisfação com a decisão de carreira e bem-estar (Savickas, 2013).

Este modelo retrata, assim, a interação entre características pessoais relativamente estáveis, competências, comportamentos e resultados de carreira. Melhores resultados de carreira (resultados de adaptação) serão alcançados através de comportamentos adaptativos (respostas de adaptação), que são facilitados por competências (recursos de adaptabilidade) e disposições/traços pessoais (prontidão adaptativa) (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012). Assim, é possível afirmar que o Modelo de Adaptação de Carreira providencia um quadro de referência para sustentar investigação e prática em torno da adaptação dos indivíduos ao ambiente em que se inserem e a transições.

Em particular, o conceito de adaptabilidade de carreira é um conceito-chave na TCC e no Modelo de Adaptação à Carreira. Savickas (1997, 2013) considera-a uma variável importante no que diz respeito a lidar com ajustes, previsíveis ou imprevisíveis, desencadeados por mudanças nas condições académicas, de trabalho e vida. Constitui uma força psicológica relevante para lidar com os múltiplos desafios relacionados com as transições de carreira (Morrison & Hall, 2002; Savickas, 1997). Savickas (2013) propôs quatro dimensões da adaptabilidade de carreira: preocupação (inquietação quanto ao futuro que mobiliza um indivíduo a preparar-se para o mesmo), controlo (responsabilidade pelas próprias decisões e ações, autorregulação do indivíduo), curiosidade (questionamento, exploração do ambiente onde se encontra e procura de informações) e, por fim, confiança (convicção do próprio indivíduo de que consegue resolver problemas e consequentemente superar obstáculos).

Estudos sobre a adaptabilidade de carreira na adolescência sugerem que a intervenção psicológica vocacional tem um efeito positivo nos resultados da adaptabilidade de carreira nos adolescentes (Cordeiro et al., 2017; Spokane & Nguyen, 2015; Rodrigues et al., 2018). Relativamente ao sexo, há estudos que indicam que não existe influência sobre esta variável, apesar de existirem algumas variações relativamente ao sexo no que diz respeito a algumas dimensões da adaptabilidade de carreira (Duarte et al., 2020; Taveira et al., 2019). Existe, também, uma associação entre indicadores de desempenho escolar e a adaptabilidade de carreira (Fernandes & Carvalho, 2020).

Globalmente, o Modelo de Adaptação de Carreira tem sido utilizado para estudar a adaptação a diversas transições, nomeadamente no final do ensino obrigatório e no final do ensino superior, com transição para o mercado de trabalho. Por exemplo, no estudo de Šverko e Babarović (2019) na Croácia, foi avaliada a aplicabilidade do modelo para explicar o processo de transição e adaptação de carreira após a saída da escolaridade obrigatória. Neste estudo longitudinal, os adolescentes foram acompanhados durante um período de um ano e meio, tendo sido verificados progressos na formação da identidade vocacional, exploração de várias opções de carreira, tomada de decisões relativamente à sua carreira e implementação de planos de ação coerentes com os seus objetivos de carreira. Contudo, é ainda necessário desenvolver investigação relativamente a outras fases de transição que acontecem ao longo da vida, nomeadamente durante o percurso académico na adolescência. Em particular, o Modelo de Adaptação de Carreira pode ser útil ao estudo da transição entre o ensino básico e o ensino secundário, tendo em conta a necessidade de aprofundar conhecimento relativo a este momento de implementação de

decisão e a importância de atender aos outros desafios de desenvolvimento da adolescência que acompanham esta transição. Tal poderá informar práticas psicológicas com vista a apoiar o desenvolvimento positivo e o bem-estar dos/as jovens.

Bem-Estar Psicológico

O conceito de bem-estar tem sido investigado durante as últimas décadas, por ser entendido como um dos componentes psicológicos que integram uma vida saudável (Siqueira & Padovam, 2008). Segundo Ryan e Deci (2001), as conceções científicas mais relevantes relativamente ao bem-estar podem organizar-se em duas perspetivas: a perspetiva do bem-estar subjetivo (BES), que considera o estado subjetivo de bem-estar do indivíduo, de um modo geral ou em áreas específicas da vida (hedonismo); e o bem-estar psicológico (BEP) que atende ao potencial humano (eudemonismo), tendo em conta o quão feliz e satisfeito o indivíduo se sente, considerando os seus recursos psicológicos (Ryff, 1989).

Estas duas perspetivas refletem visões distintas relativamente ao bem-estar. O hedonismo (BES) adota uma visão de bem-estar enquanto prazer ou felicidade. O eudemonismo (BEP) adota uma perspetiva mais abrangente, que defende que o bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de um indivíduo, isto é, na sua capacidade de pensar, utilizar o raciocínio e o bom-senso. Enquanto o BES se sustenta na avaliação do nível de satisfação com a vida e do balanço entre os afetos positivos/negativos, o BEP baseia-se em formulações psicológicas relativas ao desenvolvimento humano, dimensionadas a partir de capacidades que permitam ao indivíduo enfrentar os desafios da vida (Siqueira & Padovam, 2008).

Há evidência da validade preditiva incremental da adaptabilidade de carreira para uma variedade de resultados, entre os quais o bem-estar subjetivo do indivíduo (Rudolph et al., 2017). Contudo, um dos objetivos centrais da TCC (Savickas, 2002, 2005) é compreender de que forma os indivíduos podem alcançar a sua autorrealização e satisfação através da própria construção de carreira. Isto vai ao encontro do BEP. O BEP é importante no que diz respeito a atingir o potencial máximo humano (Howell, 2009) e essa conceção é coerente com o alcance de objetivos em termos académicos e de carreira (Vaez & Laflamme, 2008).

Ryff (1989) formulou um modelo de BEP, reformulado, mais tarde, por Ryff e Keyes (1995). Este modelo é composto por seis componentes, entre os quais, a Aceitação Pessoal, as Relações Positivas com os Outros, a Autonomia, o Domínio do Ambiente, o Propósito de Vida e o Crescimento Pessoal. A Aceitação Pessoal pode definir-se como o aspeto central da saúde mental e revela-se uma característica que se relaciona com elevados níveis de autoconhecimento, funcionamento e maturidade. Atitudes positivas sobre si mesmo/a

caracterizam-se como fundamentais para o funcionamento psicológico positivo. As Relações Positivas com os Outros remete para empatia, identificação e afeição pelos outros, assim como para a criação de relações. A Autonomia diz respeito ao uso de padrões internos de autoavaliação e independência relativamente a aprovações externas. O Domínio do Ambiente traduz-se na capacidade de um indivíduo para escolher ou criar ambientes que se adequem às próprias características psíquicas e de manipular e controlar ambientes complexos. O Propósito de Vida aborda a manutenção de objetivos e intenções, estabelecendo que a vida tem um significado. Por fim, o Crescimento Pessoal baseia-se no constante desenvolvimento pessoal, na abertura a novas experiências e na superação de desafios que possam surgir durante as diferentes fases de vida.

Vários estudos sobre o BEP na adolescência têm sido desenvolvidos. Por exemplo, Seymour (2015) explorou a relação entre o BEP, afetos positivos e negativos, pensamentos positivos e negativos relativamente ao futuro e planificação, tendo em conta objetivos pré-estabelecidos numa amostra de adolescentes. Os adolescentes que apresentaram afetos mais positivos na semana anterior apresentaram também maior BEP, quando comparados a adolescentes que não experienciaram afetos tão positivos. Adicionalmente, Lazzari (2000) explorou a relação existente entre o BEP, a satisfação com a vida (indicador de BES), a IE e o significado de vida. Um dos principais resultados obtidos neste estudo foi encontrar uma correlação positiva moderada entre a IE e o BEP. Sahin e Kirdök (2018), por sua vez, verificaram que a adaptabilidade de carreira foi considerada o preditor mais importante do BES numa amostra de estudantes do ensino secundário. Outros estudos também corroboraram estes resultados no que diz respeito à relação entre o BES e a adaptabilidade de carreira (Creed et al., 2005; Hirschi, 2009; Konstam et al., 2015).

Revela-se, assim, importante o desenvolvimento de mais estudos relativos ao momento de implementação de decisões de carreira e, especialmente, o momento de transição para o 10.º ano de escolaridade, tendo em conta a lacuna existente na literatura relativamente a este período. Além disso, seria importante também estudar as variáveis IE, adaptabilidade de carreira e BEP de forma integrada.

Método

Objetivos, Questões/Hipóteses e Desenho de Investigação

Tendo por base o Modelo de Adaptação de Carreira, integrado na TCC (Savickas, 2021), o objetivo geral deste estudo consiste em analisar de que modo a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de BEP de estudantes do 10.º ano. No que concerne aos objetivos específicos, pretendeu-se: caracterizar os níveis de IE, adaptabilidade

de carreira e BEP na amostra; analisar correlações entre as variáveis na amostra, nomeadamente explorar a relação entre a IE e a adaptabilidade de carreira, entre a IE e o BEP, entre a adaptabilidade de carreira e o BEP em alunos/as do 10.º ano; perceber em que medida a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar o BEP em alunos/as do 10.º ano; e, por fim, compreender as diferenças entre os sexos relativamente à IE, adaptabilidade de carreira e BEP.

Tendo por base os objetivos anteriormente referidos e a literatura revista, foram elaboradas as hipóteses de investigação (H) abaixo descritas:

H1: Maiores níveis de IE associam-se a níveis de BEP mais elevados (Lazzari, 2000; Salovey & Mayer, 1989).

H2: Maiores níveis de IE estão associados a maiores níveis de adaptabilidade de carreira (Coetzee & Harry, 2014; Merino-Tejedor et al., 2018; Paseluikho & Valach, 1997).

H3: Maiores níveis de adaptabilidade de carreira associam-se a níveis de BEP mais elevados (Creed et al., 2005; Hirschi, 2009; Konstam et al., 2015; Sahin & Kirdök, 2018).

Estabeleceram-se, ainda, as seguintes questões de investigação: Q1: Será que a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de BEP? Q2: Existem diferenças entre os sexos relativamente à IE, à adaptabilidade de carreira e ao BEP?

Para responder aos objetivos, do ponto de vista temporal, foi realizado um estudo de carácter transversal, sendo que a recolha de dados ocorreu num único momento (Fortin, 2009). Este estudo apresenta, ainda, um desenho descritivo-correlacional, visto que incidiu na exploração de relações entre as variáveis (Fortin, 2009). Esta investigação segue ainda uma metodologia quantitativa, de modo a determinar relações entre as variáveis, com recurso a dados numéricos e análises estatísticas (Fortin, 2009).

Participantes

Este estudo seguiu um método de amostragem não probabilístico por conveniência (Fortin, 2009). O método de amostragem não probabilístico diferencia-se do método de amostragem probabilístico na medida em que não dá a todos os elementos da população a mesma possibilidade de serem incluídos na amostra. O método de amostragem não probabilístico por conveniência é constituído por indivíduos facilmente acessíveis ao investigador e que correspondem aos critérios de inclusão necessários ao estudo (Fortin, 2009). Quanto aos critérios de inclusão na amostra, estabeleceu-se que os participantes seriam estudantes do 10.º ano do ensino secundário e com domínio da leitura e escrita na língua portuguesa. Foi escolhido este ano de escolaridade por incidir na implementação da tomada de decisão. Relativamente aos critérios de exclusão, alunos/as que se encontram a repetir o

10.º ano foram excluídos por poderem não se encontrar na mesma fase do processo de desenvolvimento de carreira e tomada de decisão que se pretendeu estudar (a adaptação dos alunos ao 10.º ano).

Os participantes do presente estudo foram 233 alunos, a frequentar o 10.º ano de escolaridade de escolas do Distrito de Braga. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos ($M = 15.39$, $DP = .54$). Este foi um estudo transversal, que decorreu no ano letivo 2023/2024.

Medidas

Foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, o Questionário de Caracterização Sociodemográfica (Anexo B), a Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS), a *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) – *Portugal Form* e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP).

Questionário de Caracterização Sociodemográfica

O Questionário de Caracterização Sociodemográfica foi construído para o propósito deste estudo (Anexo B). Inclui questões de resposta fechada e aberta relativas à idade, sexo, nacionalidade, instituição de ensino e curso.

Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong & Law, 2002; adaptado para a população portuguesa por Rodrigues et al., 2011)

A WLEIS é baseada no Modelo de Habilidade de IE. É um instrumento de auto-resposta, constituído por 16 itens que avaliam quatro dimensões de IE (Davies et al., 1998): Avaliação e Expressão das Próprias Emoções (e.g., “Compreendo bem as minhas emoções”); Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros (e.g., “Sou um bom observador das emoções dos outros”); Regulação das Emoções (e.g., “Possuo um bom controlo das minhas emoções”); Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho (e.g., “Estabeleço sempre metas para mim próprio, tentando em seguida dar o meu melhor para as atingir”). Cada uma destas dimensões traduz-se numa subescala, composta por quatro itens cada. Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (onde 1 significa “Discordo Fortemente e 5 significa “Concordo Fortemente”). No estudo de Rodrigues et al. (2011) encontraram-se valores de Alfa de *Chronbach* de: .84 na subescala da Avaliação das Próprias Emoções; .80 na subescala da Avaliação das Emoções dos Outros; .89 na subescala da Regulação das Emoções; e, .73 na subescala da Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho. Por fim, a escala global apresentou um valor de .82 de consistência interna – alfa de *Cronbach*.

Career Adapt-Abilities Scale (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012; adaptado para a população portuguesa por Duarte et al., 2012)

O *CAAS – Portugal Form*, adaptado para a população portuguesa por Duarte et al. (2012), é constituído por 28 itens que são respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (onde 1 significa “fraco” e 5 significa “fortíssimo”). Pontuações mais elevadas correspondem a níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira. Estes itens são divididos, igualmente, em quatro subescalas que avaliam os recursos de adaptabilidade, mais especificamente, a preocupação (e.g., “Pensar como vai ser o meu futuro”), o controlo (e.g., “Manter sempre o ânimo”), a curiosidade (e.g., “Explorar aquilo que me rodeia”) e a confiança (e.g., “Resolver problemas”). Cada uma das subescalas da versão portuguesa inclui os seis itens da versão original, acrescentando um item por cada subescala relativo à cultura do próprio país. Os resultados com uma amostra portuguesa sugerem inter-relação entre subescalas (Duarte et al., 2012). Este instrumento apresenta bons indicadores de consistência interna, com valor de Alfa de *Cronbach* de .90 para a escala total, que se revelou superior aos valores nas subescalas: preocupação (.76), controlo (.69), curiosidade (.78) e confiança (.79).

Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP; Massé et al., 1998; adaptado por Monteiro et al., 2012)

Esta escala é constituída por 25 itens, que se encontram divididos em seis subescalas: Autoestima (quatro itens, e.g., “Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam”), Equilíbrio (quatro itens, e.g., “A minha vida foi bem equilibrada, entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas”), Envolvimento Social (quatro itens, e.g., “Tive objetivos e ambições”), Sociabilidade (quatro itens, e.g., “Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta”), Controlo de Si e dos Acontecimentos (quatro itens, e.g., “Fui capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva”) e, por fim, Felicidade (cinco itens, e.g., “Senti-me bem, em paz comigo próprio”). Os itens são respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (onde 1 significa “Nunca” e 5 significa “Quase Sempre”). Relativamente à pontuação final, quanto mais elevada a pontuação, maior o bem-estar psicológico percebido, sendo que é calculada a soma das pontuações de todos os itens (Monteiro et al., 2012). Em Portugal, encontraram-se valores da consistência interna, alfa de *Cronbach*, de: .83 para a subescala da Autoestima; .69 para a subescala do Equilíbrio; .67 para a subescala do Envolvimento Social; .83 para a subescala da Sociabilidade; .85 para a subescala do Controlo de Si e dos Acontecimentos; e, por fim, .89 para a subescala da Felicidade (Monteiro et al., 2012).

Procedimentos

Em coerência com o plano de trabalho (Anexo A), com o intuito de preparar e proceder, posteriormente, à recolha de dados, foi preparado um protocolo que incluía todos os instrumentos para a recolha dos dados presencialmente, em papel.

Em seguida, foi solicitado um pedido de autorização à Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), de forma a cumprir os procedimentos relativos aos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2.ª série n.º 140 de 23 de julho (Direção-Geral da Educação [DGE], 2023). Após ter sido obtida a autorização por parte da DGE (Inquérito n.º 1431400001) (Anexo C), efetuou-se, também, um pedido de autorização à direção de instituições de ensino. Por fim, foi requerida autorização de participação no estudo por parte dos/as próprios/as alunos/as e dos/as encarregados/as de educação, em papel, na qual se encontrava incluído o objetivo principal da investigação, procedimentos e consentimento informado.

A recolha de dados foi realizada em grupo, em contexto de sala de aula, em momento previamente acordado com as instituições escolares. Todos os/as participantes foram, ainda, informados relativamente ao tratamento dos dados de forma confidencial, utilizados exclusivamente para fins de investigação. Ao longo do estudo, foram respeitados os princípios do Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Análises Estatísticas

Os dados foram analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS), versão 28 para *Windows*, que permite realizar análises estatísticas, mediante a inserção de dados recolhidos e a criação de variáveis. Em primeiro lugar, foram efetuadas análises descritivas (e.g., média, desvio-padrão, mínimo e máximo, assimetria e curtose), de forma a caracterizar as variáveis na amostra (idade, sexo, escola e curso).

Com o propósito de analisar a estrutura fatorial, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com recurso ao IBM SPSS AMOS 28 Graphics. A qualidade do ajustamento global do modelo fatorial foi avaliada através da utilização de análises de qualidade de ajustamento do qui-quadrado (χ^2), do índice de ajustamento comparativo (CFI) e da raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA). Considerou-se que os valores RMSEA abaixo de .05 indicam um bom ajustamento e os valores entre .05 e .08 indicam um ajustamento aceitável. Os valores CFI, por sua vez, devem aproximar-se ou ser superiores a 0.95 (Hu & Bentler, 1999).

Em seguida, foram efetuadas análises de confiabilidade do alfa de *Chronbach* para cada instrumento na amostra. O valor mínimo aceitável é de .70 e valores entre .80 e .90 são considerados bons. O valor máximo esperado é de .90 indicando, assim, valores de alfa de *Chronbach* excelentes (Chronbach, 1951).

Realizaram-se análises de estatística inferencial. Estas análises recorrem à probabilidade, aplicável no estudo de fenómenos não-deterministas, em que há margem de incerteza e é necessário precaver se um resultado poderá ou não ser devido ao acaso. Nomeadamente, para testar associações entre variáveis, são efetuados coeficientes de correlação (de *Pearson*, caso as variáveis sigam uma distribuição normal ou de *Spearman*, caso as variáveis não sigam uma distribuição normal, tendo em conta a verificação do pressuposto de normalidade da distribuição dos dados) (Martins, 2011). Considera-se que as variáveis seguem uma distribuição normal quando os valores de assimetria e curtose se encontram entre -2 e 2 (George & Mallery, 2010). Foram realizadas associações entre as diferentes variáveis presentes no estudo, de forma a testar as hipóteses formuladas anteriormente. Após a verificação do pressuposto de normalidade da distribuição dos dados (Martins, 2011), foram efetuados coeficientes de correlação de *Pearson* sobre as pontuações das escalas totais. Segundo Pallant (2011), os valores do coeficiente da correlação podem variar entre -1 e 1. Estes valores são indicadores da força da relação existente entre as variáveis. Uma correlação de 0 indica que não existe nenhuma relação entre as variáveis, uma correlação de 1 indica uma correlação positiva perfeita e uma correlação de -1 indica uma correlação negativa perfeita. Cohen (1988) sugere, ainda, que se o valor do coeficiente se encontrar entre .10 e .29 a correlação é considerada baixa, se estiver inserido no intervalo de .30 a .49, é considerada média e, por fim, se estiver entre .50 e 1 é considerada alta.

Realizou-se, também, um teste-*T Student* de amostras independentes, de forma a comparar a pontuação da média em dois grupos distintos (independentes) da amostra (sexo masculino e sexo feminino) relativamente às variáveis estudadas (Pallant, 2011). Considera-se que existe uma diferença significativa entre grupos quando o valor de p é igual ou $< .05$ (Pallant, 2011). Se o valor for maior que .05 significa que não existe uma diferença significativa entre os dois grupos.

Por fim, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla. Trata-se de uma extensão do modelo de regressão linear simples, que se baseia na correlação entre variáveis e pode ser expandida ao ponto de incluir tantas variáveis explicativas quanto necessárias (Field, 2016). Antes de se proceder à análise de regressão linear múltipla, foram testados os seguintes pressupostos: a) independência das observações, garantida perante valores de Durbin-Watson

entre 1 e 3; b) ausência de singularidade e de multicolinearidade, garantida ao não incluir variáveis explicativas com correlações entre si superiores a .90, assim como perante valores de *Variance Inflation Factor* (VIF) inferiores a 4 e valores de *Tolerance* superiores a .1; c) ausência de outliers, garantida perante valores de *Cooks' Distance* inferiores a 1 (Field, 2016) e valores de resíduos que se encontram no intervalo de -3 a 3. Se o valor de p for inferior a .05 significa que a variável independente prediz significativamente a ocorrência da variável dependente. Por outro lado, se o valor de p for superior a .05 considera-se que a variável independente não prediz significativamente a ocorrência da variável dependente (Pallant, 2011).

Resultados

Análise(s) Descritivas

A amostra do presente estudo é composta por 233 participantes ($N = 233$), que se encontrava a frequentar o 10.º ano no ano letivo de 2023/2024. A recolha de dados foi feita em quatro escolas pertencentes ao Distrito do Braga, sendo 123 participantes do sexo feminino (52.8%) e 110 participantes do sexo masculino (47.2%). Relativamente à idade, os participantes têm idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos ($M = 15.39$, $DP = 0.5$).

Variáveis sociodemográficas, como a nacionalidade e o curso dos participantes, estão representadas na Tabela 1. Na Tabela 1 estão, também, representadas as análises descritivas da *Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS e das suas respetivas subescalas (Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança), da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico – EMMBEP e das suas respetivas subescalas (Autoestima, Equilíbrio, Envolvimento Social, Sociabilidade, Controlo de Si e dos Acontecimentos e Felicidade) e, por fim, da *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* – WLEIS e respetivas subescalas (Avaliação e Expressão das Próprias Emoções, Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros, Regulação das Emoções e Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho).

Tabela 1*Características Sociodemográficas da Amostra (N = 233)*

Variável Sociodemográfica	<i>n</i>	%	Min	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria	Curtose
Nacionalidade								
Portuguesa	207	88.8						
Brasileira	13	5.6						
Portuguesa e Francesa	3	1.3						
Francesa	3	1.3						
Chinesa	2	.9						
Portuguesa e Inglesa	1	.4						
Brasileira e Portuguesa	1	.4						
Sul-Africana	1	.4						
Portuguesa e Espanhola	1	.4						
Russa	1	.4						
Curso								
Ciências e Tecnologias	86	36.9						
Línguas e Humanidades	56	24						
Ciências Socioeconómicas	26	11.2						
Técnico de Desporto	23	9.9						
Artes Visuais	11	4.7						
Informática de Gestão	10	4.3						
Gestão de Equipamentos	8	3.4						
Informáticos								
Técnico de Apoio Psicossocial	6	2.6						
Termalismo	5	2.1						
Animação Sociocultural	2	.9						
CAAS								
Preocupação	233	100	12	35	27.55	3.59	-.341	.636

EMMBEP

Controlo	233	100	10	35	27.94	3.99	-.552	1.195
Curiosidade	233	100	16	35	27.08	3.92	-.152	-.484
Confiança	233	100	17	35	27.86	3.71	-.493	.019
Total	233	100	72	140	110.43	12.32	-.331	.160
Autoestima	233	100	6	20	14.38	3.04	-.162	-.231
Equilíbrio	233	100	3	15	11.31	2.20	-.555	.286
Envolvimento Social	233	100	5	15	10.97	2.07	-.224	-.047
Sociabilidade	233	100	6	20	16.59	2.52	-.850	.897
Controlo de Si e dos Acontecimentos	233	100	4	15	10.55	2.28	-.081	-.463
Felicidade	233	100	10	40	30.03	6.23	-.598	.134
Total	233	100	35	125	93.85	14.71	-.425	.336

WLEIS

Avaliação e Expressão das Próprias Emoções	233	100	5	20	15.23	2.92	-.861	.318
Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros	233	100	6	20	16.21	2.57	-.461	.208
Regulação das Emoções	233	100	6	20	15.1	2.53	-.367	.178
Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho	233	100	4	20	13.17	3.63	-.220	-.517
Total	233	100	36	80	59.57	8.67	-.267	-.048

Análise Fatorial

Análise Fatorial Confirmatória

A dimensionalidade da *Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS (mais concretamente, um modelo de quatro fatores), da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico – EMMBEP (mais concretamente, um modelo de seis fatores) e da *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* – WLEIS (mais concretamente, um modelo de quatro fatores) foi avaliada através de uma análise fatorial confirmatória. Tais modelos foram avaliados através da utilização de análises de qualidade de ajustamento qui-quadrado, do índice de ajustamento comparativo (CFI) e da raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA).

A análise fatorial confirmatória efetuada à *Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS pretendia testar o modelo de quatro fatores proposto por Duarte et al. (2012). Os resultados obtidos do modelo demonstraram índices de ajustamento satisfatórios de acordo com Hu e Bentler (1999), que sugerem que os valores RMSEA devem aproximar-se ou ser inferiores a .06 e os valores CFI devem aproximar-se ou ser superiores a .95: $\chi^2(344, N = 233) = 695.1, p < .001$, CFI = .85 e RMSEA = .066. A análise fatorial confirmatória realizada à Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico – EMMBEP tinha como objetivo testar o modelo de seis fatores proposto por Monteiro et al. (2012). Os resultados obtidos do modelo mostraram, também, índices de ajustamento satisfatórios: $\chi^2(260, N = 233) = 486.1, p < 0.001$, CFI = .92 e RMSEA = .061. Por fim, a análise fatorial confirmatória efetuada à *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* – WLEIS pretendia avaliar o modelo de quatro fatores proposto por Rodrigues et al. (2011). Os resultados obtidos do modelo evidenciaram, igualmente, índices de ajustamento satisfatórios: $\chi^2(98, N = 233) = 200.4, p < 0.001$, CFI = .94 e RMSEA = .067.

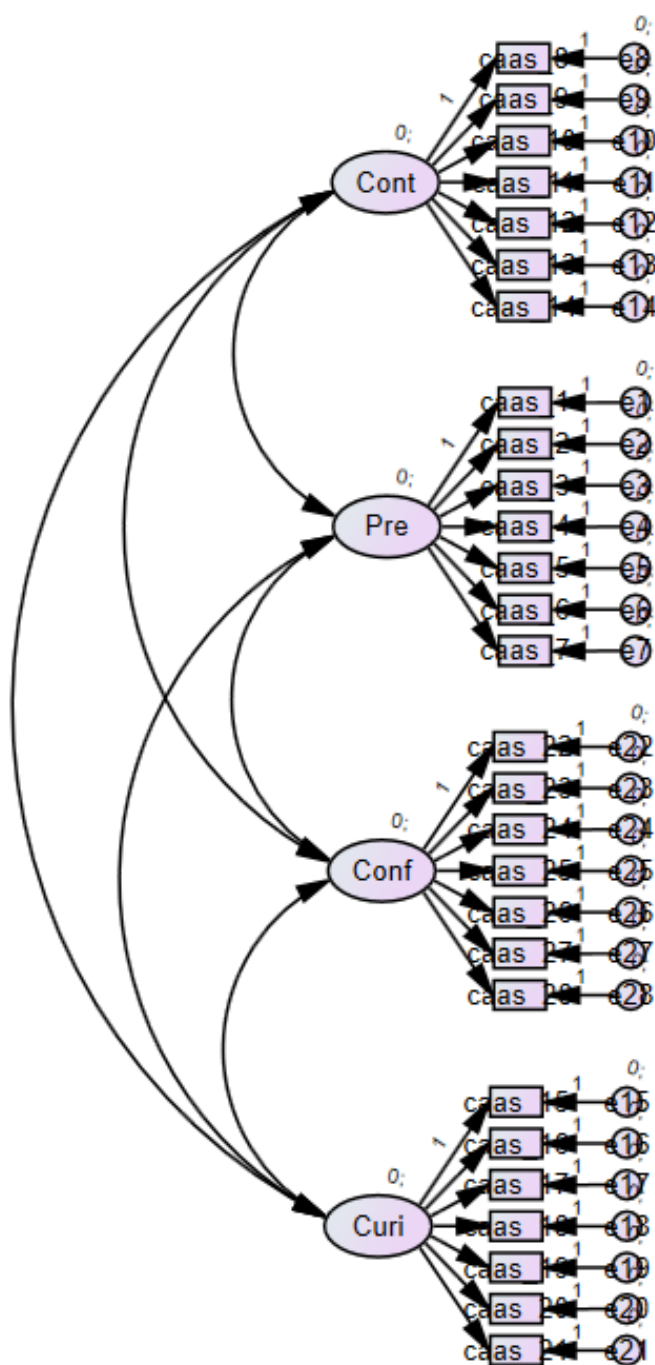
Figura 1*Modelo de quatro fatores – CAAS*

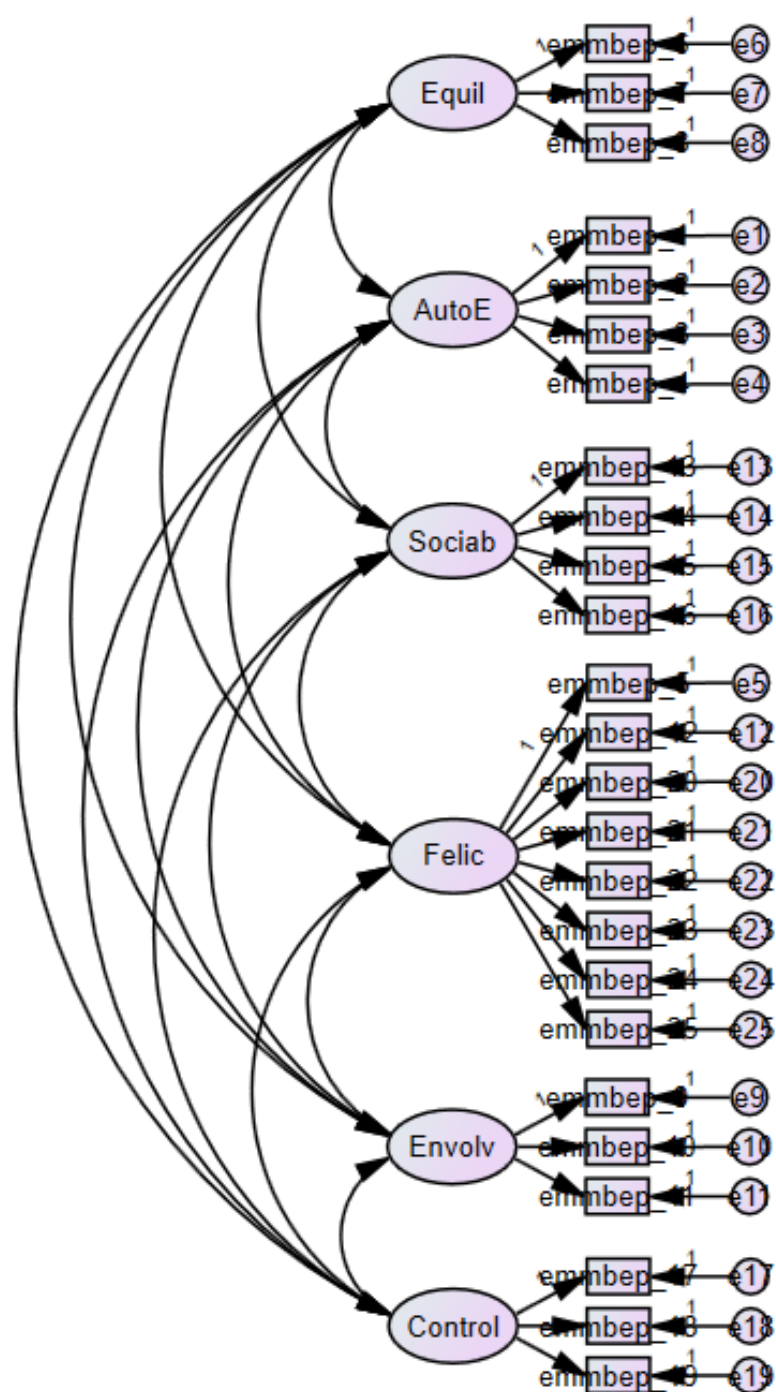
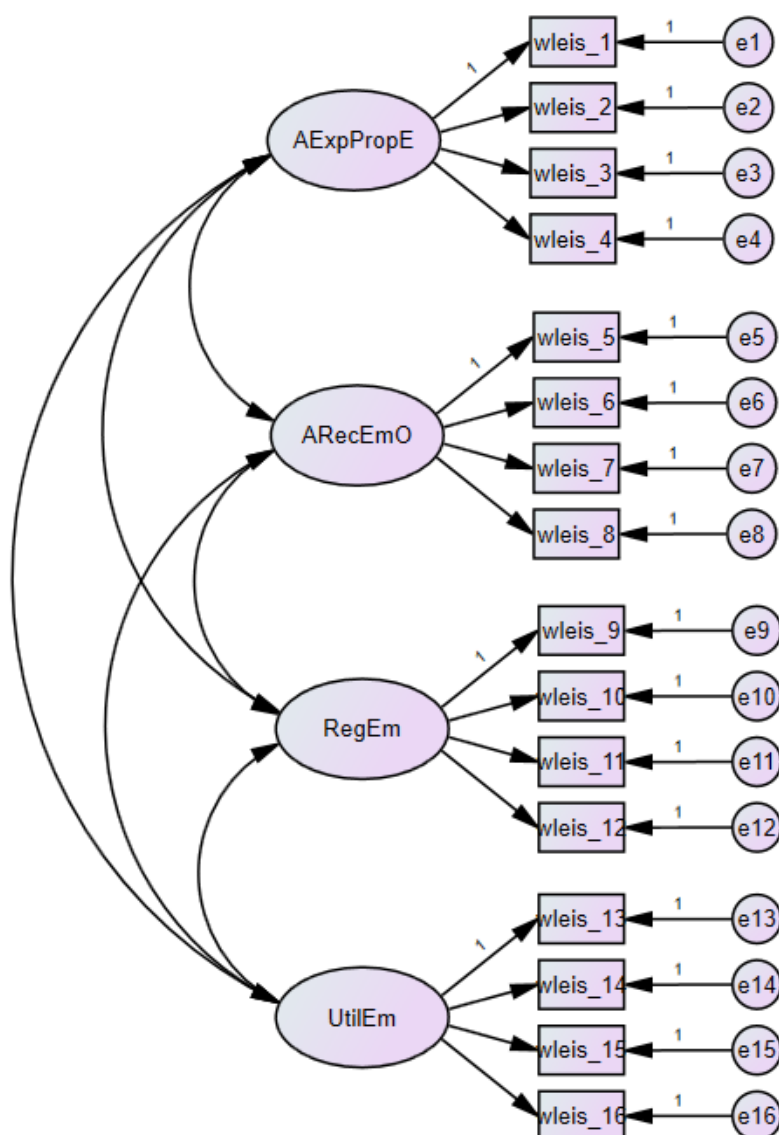
Figura 2*Modelo de seis fatores – EMMBEP*

Figura 3

Modelo de quatro fatores – WLEIS

**Consistência Interna**

Para avaliar a consistência interna dos instrumentos utilizados e das suas respectivas subescalas, foi calculado o α de Cronbach. Os resultados obtidos indicaram que a *Career Adapt-Abilities Scale* – CAAS e a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico – EMMBEP possuem elevada consistência interna, respetivamente, $\alpha = .92$ e $\alpha = .94$. A *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* – WLEIS, por sua vez, apresenta uma boa consistência interna, $\alpha = .85$. A Tabela 2 contempla informação adicional sobre a consistência interna das subescalas de cada instrumento.

Tabela 2

Análise da Consistência Interna das Subescalas da CAAS, da EMMBEP e da WLEIS

Subescalas dos Instrumentos	N.º de itens	α de Cronbach	Análises de Estatística
CAAS			Inferencial <i>Análise da</i>
Preocupação	7	.76	
Controlo	7	.82	
Curiosidade	7	.84	
Confiança	7	.81	
Total			
EMMBEP			
Autoestima	4	.83	
Equilíbrio	3	.70	
Envolvimento Social	3	.63	
Sociabilidade	4	.76	
Controlo de Si e dos Acontecimentos	3	.82	
Felicidade	8	.90	
Total			
WLEIS			
Avaliação e Expressão das Próprias Emoções	4	.79	
Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros		.76	
Regulação das Emoções	4	.82	
Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho	4	.87	
Total			

Normalidade

Segundo George e Mallery (2010), a assimetria e a curtose apresentam valores considerados aceitáveis quando estes se encontram entre -2 e +2. Face às análises realizadas, é evidente que todas as escalas utilizadas seguem uma distribuição normal, pois apresentam valores que se encontram dentro do intervalo recomendado pelos autores. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos no teste de análise da normalidade.

Tabela 3

Valores de Assimetria, Curtose e Kolmogorov-Smirnov

	Assimetria	Curtose	Kolmogorov-Smirnov	<i>p</i>
CAAS				
Item 1	-.109	-.600	.239	<.001
Item 2	-.613	-.085	.230	<.001
Item 3	-1.115	1.856	.269	<.001
Item 4	-.309	-.002	.273	<.001
Item 5	-.301	.064	.270	<.001
Item 6	-.297	.286	.288	<.001
Item 7	-1.183	1.348	.313	<.001
Item 8	-.105	-.390	.229	<.001
Item 9	-.730	.159	.273	<.001
Item 10	-.838	.359	.291	<.001
Item 11	-.367	-.598	.240	<.001
Item 12	-.590	-.314	.220	<.001
Item 13	-.555	.366	.248	<.001
Item 14	-.324	-.423	.227	<.001
Item 15	-.309	.017	.246	<.001
Item 16	-.494	.227	.277	<.001
Item 17	-.279	-.396	.265	<.001
Item 18	-.036	-.611	.236	<.001
Item 19	-.079	-.427	.271	<.001
Item 20	-.381	-.305	.264	<.001
Item 21	-.376	-.693	.228	<.001
Item 22	-.387	.230	.317	<.001
Item 23	-.204	-.274	.285	<.001
Item 24	-.083	-.669	.252	<.001
Item 25	-.783	.135	.274	<.001
Item 26	-.435	-.204	.270	<.001
Item 27	-.511	.321	.284	<.001
Item 28	-.493	-.620	.219	<.001
Controlo	-.552	1.195	.089	<.001
Preocupação	-.341	.636	.068	0.010
Curiosidade	-.152	-.484	.079	0.001
Confiança	-.493	.019	.107	<.001
Total	-.331	.160	.053	.200
EMMBEP				
Item 1	.176	-.701	.273	<.001
Item 2	-.215	-.315	.232	<.001
Item 3	-.411	-.299	.210	<.001
Item 4	.427	-.009	.242	<.001
Item 5	-.444	-.398	.221	<.001
Item 6	-.394	-.269	.236	<.001
Item 7	-.501	-.098	.258	<.001
Item 8	-.473	-.310	.233	<.001
Item 9	-.710	.245	.234	<.001

Item 10	-.165	-.408	.261	<.001
Item 11	.138	-.810	.194	<.001
Item 12	-1.098	.726	.285	<.001
Item 13	-1.051	.603	.311	<.001
Item 14	-.987	1.159	.251	<.001
Item 15	-.850	1.508	.259	<.001
Item 16	-.519	-.444	.255	<.001
Item 17	-.384	-.321	.218	<.001
Item 18	-.282	.131	.256	<.001
Item 19	.003	-.371	.231	<.001
Item 20	-.153	-.707	.192	<.001
Item 21	-.376	-.620	.211	<.001
Item 22	-.548	-.368	.215	<.001
Item 23	-.621	.051	.240	<.001
Item 24	-.598	.112	.242	<.001
Item 25	-.660	.106	.220	<.001
Autoestima	-.162	-.231	.095	<.001
Equilíbrio	-.555	.286	.122	<.001
Envolvimento Social	-.224	-.047	.104	<.001
Sociabilidade	-.850	.897	.132	<.001
Controlo de Si e dos Acontecimentos	-.081	-.463	.110	<.001
Felicidade	-.598	.134	.077	.002
Total	-.425	.336	.058	.057
WLEIS				
Item 1	-.848	1.359	.317	<.001
Item 2	-.447	-.429	.271	<.001
Item 3	-.552	-.200	.255	<.001
Item 4	-1.019	1.010	.239	<.001
Item 5	-.796	1.066	.244	<.001
Item 6	-.803	.137	.253	<.001
Item 7	-.772	.342	.239	<.001
Item 8	-.450	-.239	.259	<.001
Item 9	-.506	-.195	.255	<.001
Item 10	-.283	-.844	.200	<.001
Item 11	-.358	-.794	.204	<.001
Item 12	-.725	-.111	.240	<.001
Item 13	-.460	-.121	.230	<.001
Item 14	-.373	-.408	.229	<.001
Item 15	-.028	-.904	.170	<.001
Item 16	-.295	-.537	.195	<.001
Avaliação e Expressão das Próprias Emoções	-.861	1.144	.129	<.001
Avaliação e Reconhecimento das Emoções nos Outros	-.461	.208	.098	<.001
Regulação das Emoções	-.367	.178	.105	<.001
Utilização das Emoções para Facilitar o Desempenho	-.220	-.517	.105	<.001

Total	-.267	-.048	.058	.058
-------	-------	-------	------	------

Análises de Associação

Após os testes realizados, verificou-se que todas as correlações foram positivas e estatisticamente significativas (todos $p < .001$), com coeficientes de .61 na CAAS com a EMMBEP, de .69 na EMMBEP com a WLEIS e, por fim, de .58 da CAAS com a WLEIS, como se pode verificar na Tabela 4.

Tabela 4

Correlação entre CAAS, EMMBEP e WLEIS

	CAAS	EMMBEP	WLEIS
CAAS			
EMMBEP	.607**		
WLEIS	.607**	.689**	
	.580**	.689**	

Nota. n = 233

Diferenças por Sexo

Foi realizado um teste-*T Student* de amostras independentes, de forma a comparar o sexo masculino e feminino nas pontuações totais das variáveis utilizadas no presente estudo (adaptabilidade de carreira, BEP e IE). Relativamente à CAAS (adaptabilidade de carreira), os resultados demonstraram uma diferença significativa entre o sexo masculino ($M = 112.47$, $DP = 12.44$) e o sexo feminino ($M = 108.61$, $DP = 11.96$), $t(231) = -2.41$, $p < .05$, $g = -.32$. A magnitude da diferença nas médias (diferença média = -3.86, IC 95%: -7.02 a -.71) foi pequena ($\eta^2 = .4$).

Em relação à EMMBEP (BEP), os resultados apresentaram também uma diferença significativa entre o sexo masculino ($M = 99.90$, $DP = 13.61$) e o feminino ($M = 88.43$, $DP = 13.54$), $t(231) = -6.44$, $p < .001$, $g = -.85$. A magnitude das diferenças nas médias (diferença média = -11.47, IC 95%: -14.98 a 7.96) foi moderada ($\eta^2 = .6$).

Por fim, relativamente à WLEIS (IE), a diferença entre o sexo masculino ($M = 62.40$, $DP = 7.91$) e o feminino ($M = 57.03$, $DP = 8.57$) também se revelou significativa, $t(231) = -4.95$, $p < .001$, $g = -.65$. A magnitude das diferenças nas médias (diferença média = -5.37, IC 95%: -7.51 a -3.24) foi pequena ($\eta^2 = .4$).

Tabela 5*Diferenças entre o Sexo Masculino e Feminino*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
CAAS	112.47	12.47	108.61	11.96	-2.41	231	.008
EMMBEP	99.90	13.61	88.43	13.54	-6.44	231	<.001
WLEIS	62.40	7.91	57.03	8.57	-4.95	231	<.001

Análises de Regressão

A análise de regressão múltipla foi utilizada com o intuito de perceber se a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de BEP. Os resultados indicam que a IE e a adaptabilidade de carreira explicam, de forma significativa, 53.6% do BEP, $F(2, 230) = 134.95$, $p < .001$, $R^2 = .54$. A Tabela 6 contempla os resultados obtidos no teste de análise de regressão múltipla.

Tabela 6*Modelo de Regressão entre o BEP, IE e adaptabilidade de carreira*

Variável preditora	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados		
	<i>B</i>	<i>DP</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
CAAS	.37	.07	.31	5.69	<.001
WLEIS	.86	.09	.51	9.26	<.001

Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral analisar de que modo a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de BEP em estudantes que se encontram a frequentar o 10.º ano pela primeira vez. Em relação aos objetivos específicos, pretendeu-se analisar os níveis de IE, adaptabilidade de carreira e BEP na amostra; analisar correlações entre as variáveis na amostra (explorar a relação entre a IE e a adaptabilidade de carreira, entre a IE e o BEP e entre a adaptabilidade de carreira e o BEP); compreender em que medida a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar o BEP; e, por fim, perceber as diferenças entre os sexos relativamente à IE, adaptabilidade de carreira e BEP. De forma a responder a estes objetivos, foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, o Questionário de Caracterização Sociodemográfica, a WLEIS, a CAAS e, ainda, a EMMBEP. A recolha de dados realizou-se, presencialmente, em quatro escolas pertencentes ao distrito de Braga, após ter sido obtida a autorização por parte da DGE, das respetivas instituições de ensino e dos encarregados de educação dos alunos que aceitaram participar no estudo. Em

seguida, foram realizadas análises estatísticas, de forma a compreender os dados obtidos e, assim, fornecer resposta aos objetivos formulados, designadamente, análises de correlação, análises de diferenças e análises de regressão.

Após a realização de análises de correlação, foi possível concluir que todas as variáveis estudadas apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas entre si (todos $p < .001$). Relativamente à relação positiva entre a IE e o BEP, observou-se um coeficiente de correlação entre a WLEIS e a EMMBEP de .69, o que, segundo Cohen (1988), é um valor considerado alto (H1). A correlação entre a CAAS e a WLEIS apresentou um coeficiente de .58, o que sugere uma relação significativa entre a adaptabilidade de carreira e a IE (H2). Por fim, observou-se uma correlação de $r = .61$ entre a adaptabilidade de carreira e o BEP, o que sugere, também, uma relação positiva entre as respetivas variáveis (H3). Assim, estes resultados vão ao encontro da expectativa de que maiores níveis de IE se associam a níveis de BEP mais elevados (H1). De acordo com a literatura, as competências relacionadas com a IE permitem, aos adolescentes, uma orientação relativamente aos seus pensamentos e uma reflexão sobre as suas emoções, o que contribui para melhorar os seus níveis de bem-estar (Di Fabio & Kenny, 2016). Estas competências estão relacionadas com o conhecimento, a compreensão e uma boa gestão das emoções, de forma a conseguir lidar com questões emocionais que possam surgir, e assim, tal como supramencionado, aumentar os níveis de BEP (Zeidner et al., 2009). A IE encontra-se, ainda, associada a construtos psicológicos que estão intimamente ligados ao BEP, como o BES (Cejudo et al. 2018), maiores níveis de estados emocionais positivos e menores níveis de estados emocionais negativos (Sanchez-Alvarez et al., 2016), maiores níveis de satisfação com a vida (Austin et al., 2005; Di Fabio & Kenny, 2016), um melhor funcionamento psicológico, competências sociais (Rivers et al., 2012) e, conseqüentemente, a criação e manutenção de relações sociais mais positivas (Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000). Alguns estudos que se focaram na relação entre estas duas variáveis, também se mostraram consistentes com os resultados encontrados. Por exemplo, Ahmadi et al. (2014), num estudo com 800 funcionários de uma instituição financeira no Irão, demonstraram que a IE tem um impacto positivo e significativo no BEP dos participantes. Outro estudo com 300 funcionários pertencentes a cinco organizações diferentes, com o objetivo de corroborar a relação entre a IE e o BEP, evidenciou uma associação positiva entre estas variáveis, sublinhando a importância do BEP para um melhor funcionamento no trabalho. Neste seguimento, os resultados deste estudo demonstraram, ainda, que indivíduos que relataram maiores níveis de IE relataram níveis mais elevados de satisfação com a vida, aceitação pessoal e autoestima do que indivíduos com níveis de IE

relativamente mais baixos (Carmeli et al., 2009). Estudos realizados com adolescentes vão, também, ao encontro da expectativa de que maiores níveis de IE estão relacionados com maiores níveis de BEP. Por exemplo, Shaheen e Shaheen (2016), num estudo com 100 estudantes, concluíram, de igual forma, que existe uma relação positiva e significativa entre a IE e o BEP. Evidenciaram o papel da IE no equilíbrio mental dos estudantes, nas suas relações pessoais e/ou sociais, no desempenho académico e no seu BEP geral. Outros estudos com adolescentes, corroboram esta expectativa e evidenciam que a IE é fundamental para o BEP nesta fase de desenvolvimento (Akbari & Khormaiee, 2015; Mehmood & Gulzar, 2014; Ugoani & Akuezye, 2013).

A literatura, assim como os resultados do presente estudo, demonstra-se compatível com a suposição de que maiores níveis de IE se associam a maiores níveis de adaptabilidade de carreira (H2). A IE tem manifestado influência no que concerne à envolvimento dos indivíduos nas tomadas de decisões vocacionais, bem como em situações que ocorrem no ambiente laboral (Fosslien & Duffy, 2019). Indivíduos que apresentam maiores níveis de IE encontram-se mais bem preparados para lidar com stressores e/ou ambiguidades que possam surgir (Petrides & Furnham, 2006), apresentando um maior funcionamento adaptativo (Schutte et al., 2009). Estas competências resultam da capacidade (característica de indivíduos que apresentam maiores níveis de IE) de compreender e integrar a própria experiência emocional para, assim, existir uma orientação adequada dos seus comportamentos e pensamentos (Brown et al., 2003; Emmerling & Cherniss, 2003). Com efeito, a IE traduz-se numa competência importante no que diz respeito à promoção de comportamentos adaptativos, bem como à adaptação pessoal aos desafios que possam surgir ao longo do processo de construção de carreira (Parmentier et al., 2019). Alguns estudos dedicaram-se a estudar a relação entre estas duas variáveis e os resultados mostraram corroborar a expectativa de que a IE e a adaptabilidade de carreira apresentam uma relação positiva. Por exemplo, Pong e Leung (2023), realizaram um estudo com estudantes universitários pertencentes a duas universidades em Hong Kong. Os participantes foram convidados a completar a WLEIS, de forma a avaliar a IE, e a CAAS, com o objetivo de medir a adaptabilidade de carreira. Os resultados deste estudo evidenciaram que todas as dimensões da WLEIS se demonstraram positivamente associadas à adaptabilidade de carreira. Especificamente, indivíduos com maiores níveis de IE são mais prováveis de revelar preocupação, controlo, curiosidade e confiança relativamente à carreira. No estudo de Vashisht et al. (2023), foi feita uma revisão sistemática e uma meta-análise, com o intuito de analisar a relação entre IE, características de personalidade e adaptabilidade de carreira em estudantes. Os resultados demonstraram,

igualmente, que a IE está positiva e significativamente meta-correlacionada com a adaptabilidade de carreira, tendo em conta as correlações dos resultados dos vários estudos analisados. Outro estudo realizado com estudantes adultos, teve como objetivo perceber o impacto da IE na adaptabilidade de carreira ao longo do tempo, num estudo longitudinal com duas fases. Os resultados do estudo corroboraram a relação causal entre as duas variáveis, tanto na primeira fase, como na segunda (Parmentier et al., 2019), assim como outras investigações (Çizel, 2018; Harry & Malepane, 2021; LaGree et al., 2021).

A expectativa de que maiores níveis de adaptabilidade de carreira estão relacionados com níveis de BEP mais elevados foi, também, corroborada pelos resultados obtidos (H3). Hartung e Taber (2008) defendem que a TCC procura promover o bem-estar dos indivíduos, orientando-os a fazer escolhas conscientes relativas à carreira, ajustar os seus objetivos e utilizar o trabalho para se sentirem realizados, além de contribuírem socialmente, ajudando a melhorar a vida dos que os rodeiam. Assim, a adaptabilidade de carreira promove comportamentos adaptativos nos indivíduos, o que resulta, em resultados positivos de adaptação, bem-estar geral (Konstan et al., 2015) e satisfação com a vida (Hirschi, 2009). Um estudo com 550 funcionários pertencentes a organizações na Índia, teve como objetivo investigar como é que a adaptabilidade de carreira previa o BEP. Utilizaram outras variáveis no papel de mediadora e moderadora, de forma a compreender esta predição. As variáveis foram sustentabilidade de carreira e o clima de carreira sustentável, respetivamente. Os resultados indicaram que a adaptabilidade de carreira apresenta um efeito significativo na sustentabilidade de carreira o que, por sua vez, prevê o BEP. Este efeito indireto da adaptabilidade de carreira no BEP, mediado pelo papel da sustentabilidade de carreira, evidencia-se mais nos funcionários que percecionam o clima de carreira como sustentável (Nakra & Kahyap, 2023).

Foi também definida a seguinte questão de investigação: “Será que a IE e a adaptabilidade de carreira permitem explicar variações nos níveis de BEP?” (Q1). Através de uma análise de regressão linear múltipla, foi possível aferir que a IE e a adaptabilidade de carreira explicam, de forma significativa, 53.6% do BEP. Os resultados, bem como a literatura revisada, demonstram que a IE apresenta uma correlação positiva com o BEP, bem como com a adaptabilidade de carreira, tal como supramencionado. Relativamente à relação entre a adaptabilidade de carreira e o BEP, embora menos explorada na literatura, alguns estudos indicam que a adaptabilidade de carreira está positivamente associada a variáveis como satisfação com a vida e com o trabalho (Akkermans et al., 2018; Urbanaviciute et al., 2019), BES (Ramos & Lopez, 2018), bem-estar geral e profissional (Maggiori et al., 2013),

bem como se encontra negativamente associada a problemas de saúde mental (Yang et al., 2019). Ainda assim, verificou-se uma lacuna na literatura, visto que as variáveis utilizadas na presente investigação não foram ainda, estudadas de forma integrada. Apesar de estudos anteriores terem investigado cada uma dessas variáveis individualmente ou em pares, o estudo integrado delineado para o presente estudo oferece uma perspectiva mais holística sobre como estas variáveis se relacionam e se influenciam. Assim, pode-se afirmar que os resultados obtidos sugerem que a IE e a adaptabilidade de carreira podem predizer os níveis de BEP nos indivíduos. Mais especificamente, tendo em conta a sustentação teórica do estudo no Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005), a IE mostrou-se relevante no momento de transição dos estudantes para o 10.º ano, enquanto um indicador da prontidão adaptativa. A capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções pode facilitar a adaptação do indivíduo a novos desafios que possam surgir. A adaptabilidade de carreira, por sua vez, pode atuar como um indicador de recursos de adaptação. O facto dos indivíduos demonstrarem preocupação, controlo, curiosidade e confiança (as quatro dimensões que compõem a adaptabilidade de carreira) pode contribuir para uma transição bem sucedida. Como resultado de adaptação, o BEP pode assumir-se, também, como um indicador, na medida em que, a capacidade dos estudantes se adaptarem e gerirem as suas emoções de forma adaptativa, pode influenciar positivamente o seu BEP.

Outra questão de investigação foi delineada, com o objetivo de perceber se existiam diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente às três variáveis estudadas (Q2). De forma a dar resposta à presente questão de investigação, foram realizadas análises de diferenças e os resultados indicaram que existe uma diferença significativa entre os sexos relativamente à IE, adaptabilidade de carreira e BEP ($p < .05$). O sexo masculino apresentou maiores níveis de IE, em comparação ao sexo feminino. Apesar da maioria da literatura não ir ao encontro dos resultados encontrados no presente estudo, demonstrando que não existem diferenças significativas entre sexos no que diz respeito à IE (Charbonneau & Nicol, 2002; Nasir & Munaf, 2011; Ruiz & Esteban, 2018; Yudes et al., 2022), Tortosa Martínez et al. (2023, ao aplicar a versão espanhola da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS-S), verificaram que os indivíduos do sexo masculino obtiveram pontuações médias significativamente mais altas comparativamente ao sexo feminino, tanto na pontuação total da escala, como em cada uma das dimensões do construto. Ainda assim, os presentes resultados podem ser explicados na medida em que, segundo Petrides e Furnham (2000), os indivíduos do sexo masculino tendem a sobrestimar as suas competências emocionais em comparação ao sexo feminino. Os autores estudaram como é que os diferentes sexos se autoavaliavam

relativamente à IE e como isso se comparava a medidas objetivas. Desta forma, demonstraram que os indivíduos do sexo masculino, quando solicitados a avaliar a sua própria IE, tendem a avaliar-se com pontuações mais altas do que o sexo feminino, mesmo que as competências reais, medidas por testes objetivos, não sejam necessariamente superiores. Goldenberg et al. (2006) também tentaram compreender as diferenças entre duas abordagens para avaliar a IE, designadamente, através de uma escala que media o desempenho – MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*) – e uma escala de autorrelato – SREIS (*Self-Report Emotional Intelligence Scale*). Este estudo sugeriu, de igual forma, que os indivíduos do sexo masculino podem sobrestimar as suas competências emocionais, tendo em conta a discrepância das pontuações entre as duas escalas. As diferenças entre os sexos em dimensões específicas da IE podem também explicar os resultados obtidos no presente estudo. Por exemplo, Bar-On (1997) afirma que, se por um lado, as mulheres são mais conscientes emocionalmente, demonstram mais empatia e se relacionam melhor com quem as rodeia, por outro lado, os homens são mais capazes de gerir e regular as suas emoções.

Tendo em conta os resultados obtidos, o sexo masculino apresentou, também, maiores níveis de adaptabilidade de carreira. De acordo com a literatura, os resultados sobre quem apresenta maiores níveis de adaptabilidade de carreira, não permitem estabelecer um consenso. Alguns estudos sugerem que o sexo feminino tende a possuir níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, em comparação com o sexo masculino (Çizel, 2018; Zulfiani & Khaerani, 2021). Outros demonstram que o sexo masculino apresenta maiores níveis de adaptabilidade de carreira (Hou et al., 2012; Nikander et al., 2022). Por exemplo, num estudo com 808 estudantes pertencentes a diferentes escolas secundárias em Hong Kong, tentou-se perceber em que medida o modelo de adaptabilidade de carreira poderia ser aplicado para compreender as transições de carreira e vidas dos estudantes do ensino secundário. Foi administrada a CAAS, de forma a avaliar a adaptabilidade de carreira, e os indivíduos do sexo masculino obtiveram pontuações mais elevadas, indicando que apresentam maiores níveis de adaptabilidade de carreira em comparação com o sexo feminino (Leung et al., 2022). No entanto, existem também estudos que relatam não existir diferenças significativas entre os sexos (Ataç et al., 2018; Harum & Hikman, 2023; Rottinghaus et al., 2005). Esta discrepância encontrada na literatura reflete a complexidade do conceito de adaptabilidade de carreira, que pode ser influenciada por diversos fatores. Por exemplo, Guan et al. (2018) tentaram compreender como é que o comportamento dos pais relativamente à sua própria carreira poderia influenciar a adaptabilidade de carreira dos filhos. A maneira como os pais lidam com as suas próprias carreiras (incluindo a forma como conseguem equilibrar a vida profissional

com a vida pessoal), o valor que atribuem ao sucesso no trabalho, e o suporte que proporcionam aos seus filhos, pode ter impacto na capacidade de estes se adaptarem mais facilmente às mudanças e desafios que surgem ao longo das suas carreiras. Dietrich e Kracke (2009) defendem, também, que os diferentes estilos parentais têm impacto no desenvolvimento de carreira dos jovens. Mais especificamente, o envolvimento ativo dos pais nas escolhas e no planeamento de carreira dos filhos, mostrou-se positivamente relacionado com o desenvolvimento de competências fundamentais para a carreira, como é o caso da adaptabilidade. Hirschi (2009), por outro lado, explorou a relação entre os traços de personalidade (os “*Big Five*”, designadamente, a abertura à experiência, a conscienciosidade a extroversão, a amabilidade e o neuroticismo e, ainda, a personalidade proativa) e a adaptabilidade de carreira. O autor descobriu que esses traços de personalidade estavam relacionados com a adaptabilidade de carreira, sugerindo que indivíduos com certos traços de personalidade, como uma personalidade proativa ou altos níveis de conscienciosidade e abertura à experiência apresentam maiores níveis de adaptabilidade, bem como indivíduos com mais suporte familiar e social. Assim, é viável afirmar que a personalidade também pode desempenhar um papel importante na capacidade de os indivíduos se adaptarem ao longo da sua carreira. Desta forma, e atendendo à individualidade de cada indivíduo (contexto cultural e social, fatores psicológicos, personalidade), a variedade de resultados encontrados na literatura, bem como os resultados encontrados neste estudo, não devem ser vistos como uma limitação, mas como uma recomendação para uma abordagem mais contextual no que diz respeito ao estudo das diferenças entre sexos na adaptabilidade de carreira.

No que concerne ao BEP, o sexo masculino também obteve pontuações médias mais elevadas. A literatura científica corroborou os resultados obtidos, demonstrando que, geralmente, o sexo masculino relata níveis mais elevados de BEP, em comparação com o sexo feminino. No estudo de De Caroli e Sagone (2016) com adolescentes, foi possível observar diferenças entre sexos relativamente ao BEP. Apesar do sexo feminino ter obtido pontuações mais elevadas na dimensão “Relações Positivas com os Outros”, isto é, demonstrar ter relações mais positivas com os outros em comparação com o sexo masculino, os resultados também indicaram que tendem a expressar níveis mais elevados de afeto negativo e têm uma maior prevalência de perfis de alto afeto e autodestrutivo, que estão associados a menores níveis de BEP. Em contrapartida, o sexo masculino mostrou-se mais propenso ao perfil de realização pessoal, que se associa a maiores níveis de BEP (autonomia, propósito de vida e aceitação pessoal). As autoras também estudaram a relação entre o BEP e a resiliência em adolescentes, sustentando-se no modelo teórico de Ryff e Keyes (1995) (Sagone & De Caroli,

2014). Contrariando as expectativas das mesmas relativamente às diferenças entre sexos no que concerne ao BEP, o sexo masculino demonstrou apresentar níveis mais elevados de BEP, especialmente nas dimensões de “Domínio do Ambiente” e “Aceitação Pessoal”, indicando que são mais propensos a gerir o ambiente em que se inserem de forma eficaz, e a aceitarem-se a si próprios, bem como as suas características. Outros estudos com adolescentes, como o de Ruini et al. (2003) e Shek (1989), corroboraram os resultados encontrados no presente estudo, demonstrando que o sexo masculino tende a demonstrar níveis mais elevados de BEP. Estas diferenças entre indivíduos do sexo masculino e feminino relativamente ao BEP, podem manifestar-se através de indicadores como a autoestima mais elevada (Kling et al., 1999) e a predominância de afetos positivos no sexo masculino. O sexo feminino é, também, mais propenso a relatar níveis mais elevados de afeto negativo. Com efeito, Nolen-Hoeksema, (2001) afirma que o sexo feminino é mais suscetível a ser diagnosticado com depressão, o que contribui negativamente para o BEP geral.

Embora este estudo tenha contribuído para a compreensão da transição dos estudantes do ensino básico para o ensino secundário, devem ser reconhecidas algumas limitações. Entre elas, destacam-se a limitada generalização devido ao tamanho reduzido da amostra, bem como a sua localização geográfica. Os estudantes que participaram no estudo frequentam escolas secundárias situadas no mesmo distrito, o que pode não refletir diversidade cultural. A recolha de dados foi também realizada através de questionários de autorrelato, o que pode fazer com que os participantes respondam de forma a serem vistos mais favoravelmente e forneçam respostas enviesadas. As restrições de tempo para a recolha de dados e os desafios significativos no que diz respeito a obter autorizações por parte das respetivas instituições de ensino para recolher dados fizeram também parte das limitações deste estudo. As direções das escolas relataram um elevado número de pedidos de estudantes para recolherem dados para as próprias investigações, tornando-as relutantes em abrir exceções. Além disso, o processo de comunicação com cada uma das direções contactadas revelou-se demorado, uma vez que estabelecer o primeiro contacto e conseguir uma resposta exigia várias tentativas e negociações. Estas dificuldades resultaram numa amostra mais limitada e num prolongamento do cronograma inicialmente previsto para a recolha de dados.

Com base nos resultados obtidos e nas limitações que surgiram ao longo da presente investigação, podem sugerir-se algumas recomendações para futuros estudos na área em questão. A inclusão de variáveis adicionais, como por exemplo, o nível de escolaridade dos pais nas análises relativas aos dados sociodemográficos, poderia proporcionar uma compreensão mais ampla sobre a influência familiar nas variáveis estudadas durante esta

transição específica. Assim, esta análise poderia contribuir para oferecer uma perspetiva mais completa sobre as dinâmicas socioeconómicas que interferem no sucesso académico.

Recomenda-se, também, a realização de estudos qualitativos que explorem as perceções, não só dos estudantes, mas também dos professores, sobre os principais desafios da transição do ensino básico para o ensino secundário em Portugal. A utilização de métodos qualitativos, como entrevistas, poderia complementar os resultados obtidos em estudos quantitativos, fornecendo uma compreensão mais aprofundada das experiências vivenciadas pelos estudantes.

O presente estudo sublinha a importância da inteligência emocional e da adaptabilidade de carreira na promoção do bem-estar psicológico dos estudantes para, assim, estes lidarem de forma mais eficaz com os desafios de transição escolar e, posteriormente, com os desafios de carreira que possam surgir.

Conclusão

Os resultados obtidos no presente estudo sugerem que níveis mais elevados de IE estão associados a um maior BEP, demonstrando que a capacidade de compreender, regular e gerir as próprias emoções desempenha um papel crucial no bem-estar dos jovens estudantes. Verificou-se, também, que maiores níveis de IE estão positivamente relacionados com níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, o que destaca a importância destas competências emocionais para lidar com os desafios que possam surgir durante o percurso académico e profissional. A adaptabilidade de carreira está, igualmente, significativamente associada a níveis mais elevados de BEP, sustentando a ideia de que a capacidade de lidar com as mudanças e os desafios inerentes às transições que surgem durante o percurso académico é, também, fundamental para o bem-estar dos estudantes. Descobriu-se, ainda, que tanto a IE, como a adaptabilidade de carreira explicam de forma significativa as variações de BEP dos alunos(as), indicando que o desenvolvimento destas competências pode ter um impacto positivo no bem-estar dos jovens, principalmente durante esta fase de transição entre o ensino básico e o ensino secundário. Delineou-se, ainda, outra questão de investigação que abordou as diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino em relação às três variáveis que integravam o presente estudo. Verificou-se que existiam diferenças significativas entre os sexos, sendo que o sexo masculino obteve pontuações médias mais elevadas em todas elas. Neste seguimento, o presente estudo, sustentado teoricamente no Modelo de Adaptação de Carreira (Savickas, 2005), permitiu explorar três dos seus componentes na transição dos alunos para o 10.º ano. Os resultados demonstraram que a IE (enquanto um indicador de

prontidão adaptativa) e a adaptabilidade de carreira (por sua vez, um indicador de recursos de adaptação), influenciam diretamente o BEP (indicador de resultados de adaptação). Isto reforça a aplicabilidade dos componentes deste modelo para a transição dos estudantes para o ensino secundário e a importância do desenvolvimento destas competências em contexto escolar.

Este estudo apresenta implicações relevantes tanto para a prática clínica quanto para a investigação científica. Com base nos resultados obtidos, é possível constatar a pertinência da incorporação de estratégias que promovam o desenvolvimento da IE e da adaptabilidade de carreira, através de intervenções nas escolas. Os profissionais da área da psicologia educacional que se encontram a atuar em instituições de ensino, poderiam desenvolver intervenções com o objetivo de auxiliar os estudantes com os desafios emocionais e os desafios de carreira. Por exemplo, seria pertinente implementar intervenções focadas na adaptabilidade de carreira que integrassem o desenvolvimento de competências emocionais, promovendo, assim, o BEP dos estudantes e preparando-os para as possíveis mudanças e desafios das futuras transições que possam ocorrer ao longo da sua vida, tanto académica como profissional. Os próprios programas de orientação vocacional poderiam integrar abordagens que visem fortalecer estas competências.

No âmbito da investigação, a combinação específica das três variáveis presentes no estudo – IE, adaptabilidade de carreira e BEP – foi pouco explorada, especialmente no contexto de transição dos estudantes para o 10.º ano. Embora existam estudos que abordam estes aspetos individualmente, a integração destas três variáveis, sobretudo durante transições críticas no percurso académico, foram relativamente pouco investigadas. Além disso, o estudo desta transição para o 10.º ano – um momento crucial, em que são tomadas decisões académicas e, consequentemente, profissionais importantes – também oferece novas perspetivas, que são escassas na investigação atual em Portugal. Com efeito, o presente estudo contribui significativamente para colmatar esta lacuna na literatura.

Referências

- Ahmadi, S., Azar, H., Sarchoghaei, M., & Nagahi, M. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well-being. *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 2(1), 123–144. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i6.2384>
- Akbari, A., & Khormaiee, F. (2015). The prediction of mediating role of resilience between psychological well-being and emotional intelligence in students. *International Journal of School Health*, 2(3), 1–5. <http://dx.doi.org/10.17795/intjsh-26238>
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Ataç, L., Dirik, D., & Tetik, H. (2018). Predicting career adaptability through self-esteem and social support: A research on young adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18, 45–61. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9346-1>
- Austin, E., Saklofske, D., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 547–558. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.009>
- Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-I: A measurement of emotional and social intelligence*. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association. Chicago.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). Jossey-Bass/Wiley.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 894–941). John Wiley & Sons, Inc. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>

- Brown, C., George-Curran, R., & Smith, M. (2003). The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 379–392. <https://doi.org/10.1177/1069072703255834>
- Brysbaert, M. (2011). *Basic Statistics for Psychologists*. Palgrave Macmillan.
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66–78. <https://doi.org/10.1108/02683940910922546>
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061073>
- Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361–370. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.2.361>
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000) A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539–561. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Çizel, R. (2018). Gender and emotional intelligence as predictors of tourism faculty students' career adaptability. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 6(2), 188–204. <https://doi.org/10.30519/ahtr.431014>
- Coelho, V., Marchante, M., & Sousa, V. (2016). Positive attitude program's impact upon self-concept across childhood and adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 261–280. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cordeiro, S., Taveira, M., Neves, L., Silva, A., Rodrigues, B., & Miranda, M. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(1), 93–104.
- Costa, A., & Faria, L. (2014). Avaliação da inteligência emocional: A Relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339–346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Creed, P., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397–412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>

- Cronbach, L. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989–1015. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- Dawda, D., & Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797–812. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)
- De Caroli, M., & Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 149–160. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.237>
- Di Fabio, A., & Kenny, E. (2016). From decent work to decent lives: Positive self and relational management in the 21st century. *Frontier Psychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00361>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174–178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- Duarte, F., Paixão, M., & Silva, J. (2020). Diferenças na adaptabilidade da carreira em dois momentos do ensino secundário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 115–126.
- Duarte, M. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica*, 549–557.
- Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>

- Emmerling, R., & Cherniss, G. (2003). Emotional intelligence and the career choice process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153–167.
<https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>
- Fantinelli, S., Esposito, C., Carlucci, L., Limone, P., & Sulla, F. (2023). The influence of individual and contextual factors on the vocational choices of adolescents and their impact on well-being. *Behavioral Sciences*, 13(3), 233.
<http://dx.doi.org/10.3390/bs13030233>
- Fernandes, E., & Carvalho, R. (2020). Relação entre variáveis sociodemográficas e do percurso escolar e a adaptabilidade de carreira de estudantes do ensino secundário. *Psychologica*, 63(1), 83–100. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-1_5
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.^a Ed.). Sage Publications.
- Fortin, M., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (1.^a Ed.). Lusodidata.
- Fosslien, L., & Duffy, M. (2019). *No hard feelings: The secret power of embracing emotions at work*. Penguin.
- Franco, M. (2007). Inteligência humana. In Almeida, L., & Candeias, A. (Coords.), *Inteligência emocional: Modelos, instrumentos de avaliação e limites* (pp. 73–96). Quarteto.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157–185). Springer.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 223–241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33–45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- González, M., & Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educacional*, 20(38), 13–48.
- Guan, Y., Wang, Z., Gong, Q., Cai, Z., Xu, S., Xiang, Q., Wang, Y., Chen, S., Hu, H., & Tian, L. (2018). Parents' career values, adaptability, career-specific parenting

- behaviors, and undergraduates' career adaptability. *The Counseling Psychologist*, 46(7), 922–946. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000018808215>
- Halpern-Felsher, B. (2011). Adolescent Decision-Making. In B. Brown, M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 30–37). Academic Press.
- Harry, N., & Malepane, T. (2021). Gender and emotional intelligence as predictors of career adaptability in the Department of Water and Sanitation in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1–7. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1828>
- Hartung, P., & Taber, B. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 75–85. <https://doi.org/10.1177/1069072707305772>
- Hartung, P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63–74. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Harum, A., & Hikmah, M. (2023). Differences in student career adaptability: Education level and gender. *Al-Ittizaan: Jurnal Bimbingan Konseling Islam*, 6(2), 42–47. <https://doi.org/10.24014/0.87xxx>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hou, Z., Leung, S., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 686–691. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006>
- Howell, A. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://dx.doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kling, K., Hyde, J., Showers, C., & Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Konstam, V., Celen-Demirtas, S., Tomek, S., & Sweeney, K. (2015). Career adaptability and subjective well-being in unemployed emerging adults: A promising and cautionary tale. *Journal of Career Development*, 42(6), 463–477. <https://doi.org/10.1177/0894845315575151>

- LaGree, D., Tefertiller, A., & Olsen, K. (2021). Preparing mass communications students for an evolving industry: The influence of emotional intelligence and extracurricular involvement on career adaptability. *Journalism & Mass Communication Educator*, 76(1), 65–77. <http://dx.doi.org/10.1177/1077695820924303>
- Lazzari, S. (2000). *Emotional intelligence, meaning, and psychological well*. Trinity Western University.
- Lerner, J., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. (2009). Positive youth development. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 524–558). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001016>
- Leung, S., Mo, J., Yuen, M. & Cheung, R. (2022). Testing the career adaptability model with senior high school students in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103808>
- Li, R., Kao, C., & Wu, Y. (2015). Gender differences in psychological well-being: Tests of factorial invariance. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 24(11), 2577–2581. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-0999-2>
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18, 95–100.
- Maggiore, C., Johnston, C., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437–449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilíbrios.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, M. (1998). Elaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique: l'EMMBEP [Elaboration and validation of a tool to measure psychological well-being: WBMMS]. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352–357. <https://doi.org/10.1007/BF03404490>
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<http://dx.doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mehmood, T., & Gulzar, S. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well-being among Pakistani adolescents. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 3(3), 178–185.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13(1), 61–77.
- Morrison, R., & Hall, D. (2002). Career adaptability. In D. T. Hall (Ed.), *Careers in and out of organizations* (pp. 205–232). Sage.
- Musetti, A., Giammarresi, G., Goth, K., Petralia, A., Barone, R., Rizzo, R., Concas, I., Terrinoni, A., Basile, C., Di Maggio, C., Lopez, F., Terrone, G., Alessandra, A., Messina, M., Imperato, C., Sibilla, F., Caricati, L., Mancini, T., Corsano, P. & Aguglia, E. (2021). Psychometric Properties of the Italian Version of the Assessment of Identity Development in Adolescence (AIDA). *Identity*, 21(3), 255–269.
<https://dx.doi.org/10.1080/15283488.2021.1916748>
- Nakra, N., & Kashyap, V. (2023). Linking career adaptability and psychological well-being: A test of moderated mediation model among indian employees. *Journal of Career Development*, 50(6), 1139–1154. <https://doi.org/10.1177/08948453231157763>
- Nasir, F., & Munaf, S. (2011). Emotional intelligence and academics of adolescents: A correlational and gender comparative study. *Journal of Behavioural Sciences*, 21(2), 628–633.
- Nikander, J., Aunola, K., Tolvanen, A., & Ryba, T. (2022). Associations between student-athletes' self-esteem and career adaptability across the high school years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 32(4), 789–797.
<https://doi.org/10.1111/sms.14114>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4.^a Ed.). Allen & Unwin.

- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., & Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences*, 151, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>
- Petrides, K., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(5-6), 449–461.
<https://doi.org/10.1023/A:1007006523133>
- Petrides, K., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552–569. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Pong, H., & Leung, C. (2023). Cross-sectional study of the relationship between trait emotional intelligence and career adaptability of Chinese youths. *BMC Public Health*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15372-w>
- Ramos, K., & Lopez, F. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 72–85. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.10.004>
- Richter, L. (2006). Studying adolescence. *Science*, 312(5782), 1902–1905.
<https://doi.org/10.1126/science.1127489>
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344–366.
<https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rodrigues, B., Silva, A., Ferreira, S., Cordeiro, S., & Taveira, M. (2018). Intervenção de carreira com jovens em situação de vulnerabilidade académica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 51–65.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica*, 55, 189–207.
http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_55_10

- Rottinghaus, P., Day, S., & Borgen, F. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3–24. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Rudolph, C., Lavigne, K., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C., Tossani, E., Ryff, C., & Fava, G. (2003). The relationship of psychological well-being to distress and personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 72(5), 268–275. <https://doi.org/10.1159/000071898>
- Ruiz, P., & Esteban, R. (2018). Emotional intelligence, gender and family environment in Peruvian adolescents. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188–211. <https://doi.org/10.14718/acp.2018.21.2.9>
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sagone, E., & De Caroli, M. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 141, 881–887. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.154>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanchez-Alvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M., & Porfeli, E. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80(3), 661–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Savickas, M. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd Ed., pp. 144–180). John Wiley.
- Savickas, M. (2020). Career construction theory and counseling model. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, 3, 165–200.
- Schutte, N., Malouff, J., & Bhullar, N. (2009). The assessing emotions scale. In C. Stough, D. Saklofske, & J. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 119–134). Springer US. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_7
- Seymour, N., (2015). *Psychological well-being in Adolescents: Planning toward and thinking about the future*. [Tese de Doutorado não-publicada]. University of London.
- Shaheen, S., & Shaheen, H. (2016). Emotional intelligence in relation to psychological well-being among students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 206–213. <http://dx.doi.org/10.25215/0304.115>
- Shek, D. (1989). Sex differences in the psychological well-being of chinese adolescents. *The Journal of Psychology*, 123(4), 405–412. <https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542995>
- Silva, F., Taveira, M., Cardoso, P., Ribeiro, E., & Savickas, M. (2022). Therapeutic collaboration in career construction counseling: Case studies of an integrative model. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784854>
- Silva, R., Luna, I., Cardoso, P., & Janeiro, I. (2022). Effectiveness of career constructing counselling in fostering career adaptation strategies. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 681–693. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09532-4>

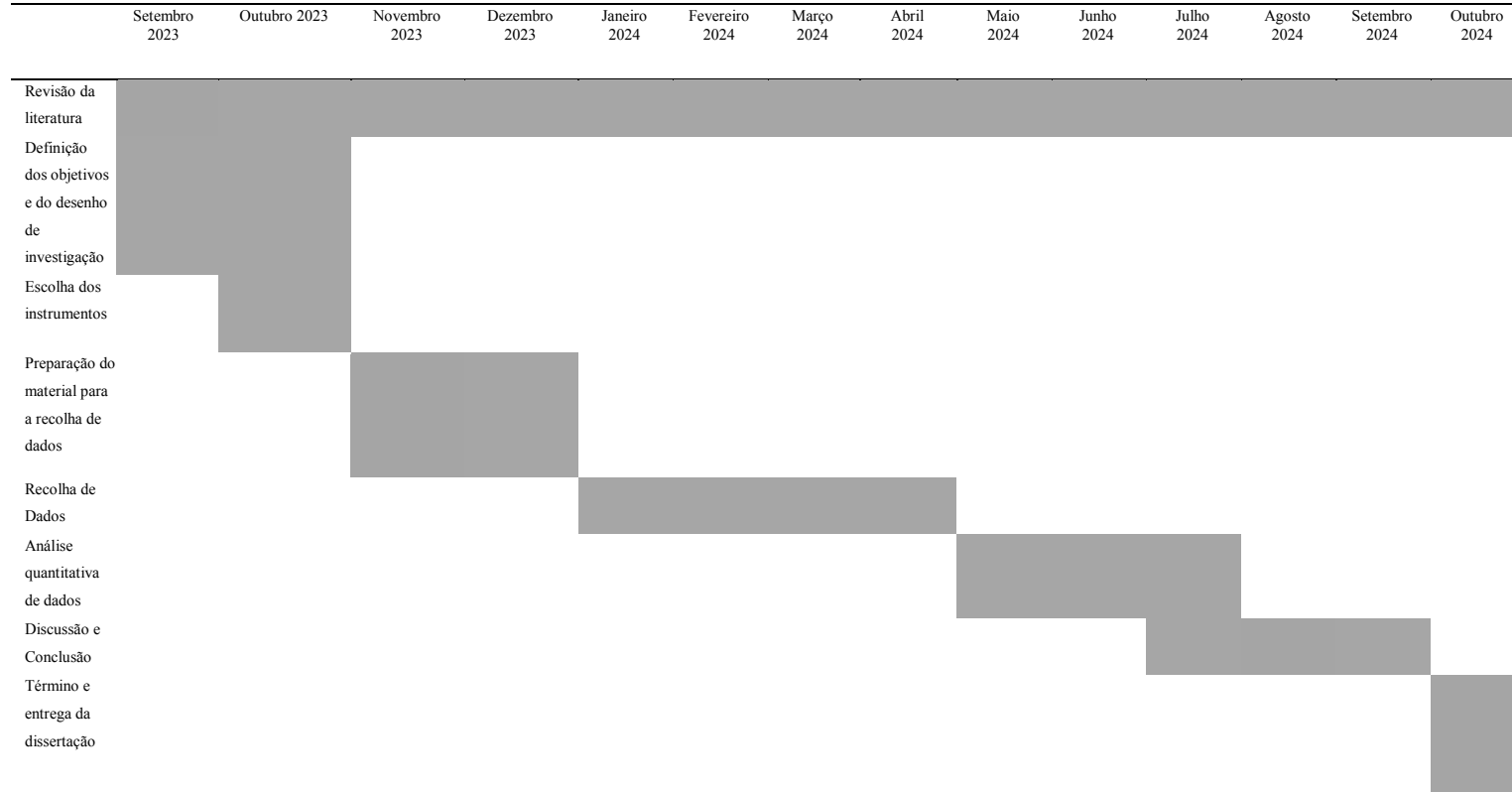
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho [Theoretical basis of subjective well-being, psychological well-being, and well-being at work]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201–209. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Spokane, A., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3–25. [doi:10.1177/1069072715579665](https://doi.org/10.1177/1069072715579665)
- Super, D. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. Harper.
- Šverko, I., & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 59–73. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.011>
- Taveira, M., Marques, C., & Oliveira, Í. (2019). Adaptabilidade de carreira em adolescentes portugueses. *Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(2), 67–74.
- Tortosa Martínez, B., Pérez-Fuentes, M., & Molero Jurado, M. (2023). Mediating role of emotional intelligence in the relationship between resilience and academic engagement in adolescents: Differences between men and women. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2721–2733. —effects and their boundary conditions. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 74–90. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.013>
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 183–196. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.183>
- Vashisht, S., Kaushal, P., & Vashisht, R. (2023). Emotional intelligence, personality variables and career adaptability: A systematic review and meta-analysis. *Vision*, 27(3), 316–328. <http://dx.doi.org/10.1177/0972262921989877>
- Vernon, P., Villani, V., Schermer, J., & Petrides, K. (2008). Phenotypic and genetic associations between the Big Five and trait emotional intelligence. *Twin Research and Human Genetics*, 11(5), 524–530. <http://dx.doi.org/10.1375/twin.11.5.524>
- Wong, C., & Law, K. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)*. APA PsycTests. <https://dx.doi.org/10.1037/t07398-000>

- Yang, X., Feng, Y., Meng, Y., & Qiu, Y. (2019). Career adaptability, work engagement, and employee well-being among Chinese employees: The role of guanxi. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104893>
- Yudes, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). The moderating effect of emotional intelligence on problematic internet use and cyberbullying perpetration among adolescents: gender differences. *Psychological Reports, 125*(6), 2902–2921. <https://doi.org/10.1177/00332941211031792>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7404.001.0001>
- Zulfiani, H., & Khaerani, N. (2021). Interrelation between career adaptability and family support, gender and school type. *Jurnal Psikologi Integratif, 8*(2), 80–91. <https://doi.org/10.14421/jpsi.v8i2.1888>

Anexos

Anexo A

Cronograma



Anexo B

Questionário de Caracterização Sociodemográfica

Idade:

Sexo:

Feminino

Masculino

Nacionalidade:

Instituição de Ensino:

Curso:

Anexo C

Aprovação do pedido de autorização do inquérito em meio-escolar pela DGES

←

📅

🕒

🗑️

✉️

🕒

🔄

📧

📁

⋮

1 de 18

◀ ▶

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 1431400001

✕ 🖨️ 📧

Caixa de entrada x



mime.noreply@min-educ.pt
para mim ▾

15/12/2023, 14:28

★ 😊 ↩️ ⋮

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1431400001, com a designação *Inteligência Emocional, Adaptabilidade de Carreira e Bem-estar Psicológico de Estudantes do 10.º ano*, registado em 12-12-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Francisca da Silva Vieira
Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Carlos Sousa
Diretor de Serviços
DGE

Anexo D
Pedido de Autorização — Escola

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a)

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Professora Doutora Íris Oliveira, com o objetivo de analisar de que modo a Inteligência Emocional e a Adaptabilidade de Carreira permitem explicar variações nos níveis de Bem-Estar Psicológico de estudantes do 10.º ano. Este trabalho justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de desenvolver estudos sobre o momento de implementação de decisões de carreira, neste caso a transição entre o ensino básico e o secundário, tendo em conta que acompanha outros desafios de desenvolvimento da adolescência.

Para desenvolver esse trabalho, é necessário que alunos(as) do 10.º ano respondam, num mesmo momento, a quatro questionários — um de caracterização sociodemográfica e académica, um sobre Inteligência Emocional, outro sobre Adaptabilidade de Carreira e outro sobre Bem-Estar Psicológico. Os dados serão recolhidos em sala de aula, em papel, em momento previamente acordado.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que alunos(as) do 10.º ano, que frequentem a instituição escolar que dirige, possam participar no presente estudo. Apenas participarão alunos(as) cujos(as) Encarregados(as) de Educação assim o consintam e que também, de forma livre e voluntária, consintam a sua própria participação. Um(a) aluno(a) poderá abandonar este estudo em qualquer momento, se assim for sua vontade ou do(a) seu(a) Encarregado(a) de Educação. Salvaguarda-se a confidencialidade e nenhuma informação será transmitida a terceiros. Os dados serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para fins desta investigação. Após o tratamento dos dados, os mesmos serão armazenados, selados em local seguro na universidade, com salvaguarda de confidencialidade e por um período legal previsto em investigação, findo o qual serão destruídos. Caso assim seja de interesse à escola, poderá conhecer os principais resultados obtidos após finalização do trabalho. Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Francisca Vieira

Estudante de Mestrado

Universidade Católica Portuguesa

s-frvieira@ucp.pt

Prof. Doutora Íris M. Oliveira

Professora Auxiliar Convidada

Universidade Católica Portuguesa

imoliveira@ucp.pt

Autorizo/não autorizo (risque o que não se aplicar) a colaboração da instituição escolar no trabalho apresentado. Declaro ter lido e compreendido este documento. Reconheço que o trabalho académico me foi devidamente explicado e compreendo a possibilidade de, agora ou mais tarde, colocar questões acerca do trabalho. Asseguraram-me que a informação recolhida será guardada de forma confidencial e que apenas alunos(as) que consintam a sua própria participação e cujos(as) Encarregados(as) de Educação expressem também o seu consentimento participarão no estudo. Percebo ainda que um(a) aluno(a) é livre de, a qualquer momento, abandonar a colaboração no trabalho.

Data de hoje: _____

Assinatura: _____

Anexo E

Pedido de Consentimento Informado — Encarregado(a) de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Professora Doutora Íris Oliveira, com o objetivo de analisar de que modo a Inteligência Emocional e a Adaptabilidade de Carreira permitem explicar variações nos níveis de Bem-Estar Psicológico de estudantes do 10.º ano. Este trabalho justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de desenvolver estudos sobre o momento de implementação de decisões de carreira, neste caso a transição entre o ensino básico e o secundário, tendo em conta que acompanha outros desafios de desenvolvimento da adolescência.

Para desenvolver esse trabalho, é necessário que alunos(as) do 10.º ano respondam, num mesmo momento, a questões para caracterização sociodemográfica, bem como a questionários sobre Inteligência Emocional, Adaptabilidade de Carreira e Bem-Estar Psicológico. Os dados serão recolhidos em sala de aula, em papel, em momento previamente acordado.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para participação do(a) seu(a) educando(a) no presente estudo. A participação do(a) seu(a) educando(a) é livre e voluntária. Poderá também abandonar este estudo em qualquer momento, se assim for a sua vontade. Os dados serão anónimos, tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para fins desta investigação. Após o tratamento dos dados, os mesmos serão armazenados, selados em local seguro na universidade, com salvaguarda de confidencialidade e por um período legal previsto em investigação, findo o qual serão destruídos. Caso assim o deseje, poderá conhecer os principais resultados globalmente obtidos após finalização do trabalho.

Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração. Qualquer dúvida, não hesite em contactar.

Com os melhores cumprimentos,

Francisca Vieira
Estudante de Mestrado
Universidade Católica Portuguesa
s-frvieira@ucp.pt

Prof. Doutora Íris M. Oliveira
Professora Auxiliar Convidada
Universidade Católica Portuguesa
imoliveira@ucp.pt

Consinto/não consinto (risque o que não se aplicar) o(a) meu(a) educando(a) a participar no trabalho apresentado. Declaro ter lido e compreendido este documento. Reconheço que o trabalho académico me foi devidamente explicado e compreendo a possibilidade de, agora ou mais tarde, colocar questões acerca do mesmo. Asseguraram-me que a informação recolhida será guardada de forma confidencial. Percebo ainda que o(a) meu(a) educando(a) é livre de, a qualquer momento, abandonar a colaboração no trabalho.

Data de hoje: ____/____/____ Assinatura: _____

Anexo F
Pedido de Consentimento Informado — Aluno(a)

Exmo.(a) Aluno(a)

No âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Católica Portuguesa — Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Professora Doutora Íris Oliveira, com o objetivo de analisar de que modo a Inteligência Emocional e a Adaptabilidade de Carreira permitem explicar variações nos níveis de Bem-Estar Psicológico de estudantes do 10.º ano. Este trabalho justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de desenvolver estudos sobre o momento de implementação de decisões de carreira, neste caso a transição entre o ensino básico e o secundário, tendo em conta que acompanha outros desafios de desenvolvimento da adolescência.

Para desenvolver esse trabalho, é necessário que alunos do 10.º ano respondam, num mesmo momento, a quatro questionários - um de caracterização sociodemográfica e académica, um relacionado com a Inteligência Emocional, outro sobre Adaptabilidade de Carreira e outro sobre Bem-Estar Psicológico. Os dados serão recolhidos em sala de aula, em papel, em momento previamente acordado.

Assim, venho por este meio solicitar a sua participação no presente estudo. A sua participação é livre e voluntária; poderá abandonar este estudo em qualquer momento, se assim for a sua vontade. Salvaguarda-se a confidencialidade e nenhuma informação será transmitida a terceiros. Os dados serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para fins desta investigação. Após o tratamento dos dados, os mesmos serão armazenados, selados, em local seguro na universidade, com salvaguarda de confidencialidade e por um período legal previsto em investigação, findo o qual serão destruídos. Caso assim o deseje, poderá conhecer os principais resultados após finalização do trabalho.

Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Francisca Vieira
Estudante de Mestrado
Universidade Católica Portuguesa
s-frvieira@ucp.pt

Prof. Doutora Íris M. Oliveira
Professora Auxiliar Convidada
Universidade Católica Portuguesa
imoliveira@ucp.pt

Consinto/não consinto (risque o que não se aplicar) participar no trabalho apresentado.

Declaro ter lido e compreendido este documento. Reconheço que o trabalho académico me foi devidamente explicado e compreendo a possibilidade de, agora ou mais tarde, colocar questões acerca do trabalho. Asseguraram-me que a informação recolhida será guardada de forma confidencial. Percebo ainda que sou livre de, a qualquer momento, abandonar a colaboração no trabalho.

Data de hoje: ____/____/____

Assinatura: _____