



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

## Perfis de Motivação e Exploração de Carreira: Associação com a Relação Professor/a-Aluno/a

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

**Eva Alexandra Carvalho Ferreira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

NOVEMBRO 2021



CATÓLICA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

Perfis de Motivação e Exploração de Carreira: Associação  
com a Relação Professor/a-Aluno/a

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

**Eva Alexandra Carvalho Ferreira**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Íris Martins  
Oliveira**

## **Agradecimentos**

Terminada mais uma etapa importante na minha vida, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que a realização deste projeto fosse possível.

À Professora Doutora Íris Martins Oliveira, quero agradecer por todo o carinho, atenção e confiança, mas sobretudo por todos os ensinamentos ao longo destes meses. Em muito lhe devo, pois, sem a sua ajuda, o caminho até aqui teria sido muito mais difícil.

Às minhas colegas, Inês Paiva da Silva e Ana Lages, agradeço por toda a ajuda e por todas as palavras de conforto, de motivação e de confiança, quando mais precisei. Levo comigo todos os momentos que partilhamos.

À minha família, estarei eternamente grata por terem acreditado sempre em mim, mesmo quando eu não via luz ao fundo do túnel, pela enorme paciência e por todo o apoio, constante e presente.

Por último, quero deixar o meu agradecimento a todos os meus professores e professoras na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga, que me proporcionaram um curso superior de grande qualidade.

A todos/as, do fundo do coração, muito, muito obrigada!

## Resumo

A literatura tem reconhecido a necessidade de prosseguir e aprofundar os estudos sobre a articulação entre processos acadêmicos e de carreira. Neste sentido, o principal objetivo deste estudo empírico consiste em analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a perfis de motivação acadêmica e exploração de carreira. Participaram neste estudo 197 alunos/as do 3.º CEB ( $M_{idade} = 13.85$ ), que preencheram quatro instrumentos: um Questionário Sociodemográfico e Acadêmico; o Inventário de Metas Acadêmicas; a Escala de Adaptabilidade de Carreira e o Questionário de Interação do Professor. Efetuaram-se análises descritivas, testes estatísticos de associação e análise de *clusters*. Encontraram-se algumas correlações positivas e estatisticamente significativas entre motivação e curiosidade (indicador de exploração de carreira); entre motivação e relação professor/a-aluno/a; e entre curiosidade e relação professor/a-aluno/a. Além disso, foi possível distinguir três perfis de alunos/as no que diz respeito à motivação e curiosidade, verificando-se ainda algumas associações entre esses perfis e dimensões da relação professor/a-aluno/a. Ao nível de implicações para a prática psicológica, este estudo poderá estimular os/as psicólogos/as a apostar em intervenções mais integradoras, considerando perfis dos/as alunos/as com base na motivação e exploração de carreira, assim como a associação com a relação pedagógica. Além disso, os resultados deste estudo poderão instigar investigações adicionais envolvendo a articulação entre processos acadêmicos e de carreira.

*Palavras-chave:* motivação, exploração de carreira, relação professor/a-aluno/a

### Abstract

The literature has recognized the need to continue and deepen research on the articulation between academic and career processes. In this sense, the main objective of this empirical study is to analyze how the quality of the pedagogical relationship, as perceived by students, is associated with profiles of academic motivation and career exploration. A total of 197 students ( $M_{age} = 13.85$ ) participated in this study and completed four instruments: a Sociodemographic and Academic Questionnaire; the Academic Goals Inventory; the Career Adapt-abilities Scale and the Teacher Interaction Questionnaire. Descriptive statistics, association tests, and cluster analysis were conducted. Some positive and statistically significant correlations between motivation and curiosity (an indicator of career exploration); between motivation and teacher-student relationship, and between curiosity and teacher-student relationship were found. Furthermore, it was possible to distinguish three types of student profiles with respect to motivation and curiosity, which presented some associations with teacher-student relationship. In terms of implications for psychological practice, this study might stimulate psychologists to invest in more integrative interventions, considering students' profiles based on motivation and career exploration, as well as the association with the pedagogical relationship. Furthermore, the results from this study might instigate additional research on the articulation between academic and career processes.

*Keywords:* motivation, career exploration, pedagogical relationship

## Índice

<b>1. Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Fundamentação Teórica .....</b>	<b>8</b>
2.1. Motivação .....	8
2.2. Exploração de Carreira .....	15
2.3. Motivação e Exploração de Carreira .....	20
2.4. Relação Professor/a-Aluno/a .....	24
2.5. Relação Professor/a-Aluno/a, Motivação e Exploração de Carreira .....	26
<b>3. Método .....</b>	<b>32</b>
3.1. Objetivos, Hipóteses e Questões de Investigação .....	32
3.2. Desenho de Investigação .....	33
3.3. Participantes .....	34
3.4. Medidas .....	39
3.4.1. Questionário Sociodemográfico .....	39
3.4.2. Inventário de Metas Académicas.....	39
3.4.3. Escala de Adaptabilidade de Carreira.....	40
3.4.4. Questionário de Interação do Professor.....	41
3.5. Procedimentos .....	42
3.6. Análise de Dados .....	43
<b>4. Resultados .....</b>	<b>45</b>
4.1. Resultados Descritivos e Correlacionais.....	45
4.2. Perfis de Alunos/as e Associações com Relação Professor/a-Aluno/a.....	50
<b>5. Discussão .....</b>	<b>55</b>
<b>6. Conclusão .....</b>	<b>59</b>
<b>Referências .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>75</b>
Anexo I. Protocolo de Recolha de Dados.....	76
Anexo II. Cronograma do Projeto de Dissertação.....	83
Anexo III. Pedido de Autorização aos Autores .....	84
Anexo IV. Apresentação e Pedido de Colaboração em Estudo.....	87
Anexo V. Pedido de Consentimento Informado.....	89

**Índice de Tabelas**

Tabela 1. Características Sociodemográficas e Académicas da Amostra .....	36
Tabela 2. Estatísticas Descritivas Relativas à Motivação, à Exploração de Carreira e à Relação Professor/a-aluno/a .....	46
Tabela 3. Correlações entre Motivação, Exploração de Carreira e Relação Professor/a-aluno/a .....	49
Tabela 4. Centros dos Clusters e Estatística F para as Dimensões do IMA e a Curiosidade .....	50
Tabela 5. Estatísticas Descritivas dos Clusters.....	51
Tabela 6. Características Sociodemográficas e Académicas dos Clusters .....	53
Tabela 7. Associações Entre os Clusters e a Relação Professor/a-Aluno/a .....	54

## Lista de Siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CES - *Career Exploration Survey*

DT - Diretor/a de Turma

EAC - Escala de Adaptabilidade de Carreira

EE - Encarregados de Educação

FFMS - Fundação Francisco Manuel dos Santos

IMA - Inventário de Metas Académicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QIP - Questionário de Interação do Professor

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

UC - Unidade Curricular

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## 1. Introdução

A preocupação com o sucesso académico e o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as tem acompanhado debates políticos e científicos a nível nacional e internacional (e.g., Haimovitz & Dweck, 2017; Martins et al., 2017; *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 2016). Existem várias perspetivas teóricas que procuram explicar o sucesso ou insucesso escolar dos/as alunos/as, bem como vários estudos que têm procurado identificar os seus fatores. Entre esses fatores, é possível salientar as dinâmicas relacionais implicadas no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente a relação professor/a-aluno/a (Del Prette et al., 2005).

A relação professor/a-aluno/a vai além de uma relação pedagógica (Leite & Tagliaferro, 2005), pois não só contribui para a aprendizagem e o rendimento académico, como procura também promover o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as (Amado et al., 2016; Del Prette et al., 2005). Assim, a relação professor/a-aluno/a tem-se demonstrado importante para a construção de um clima escolar de abertura e que pode influenciar a motivação e a exploração de carreira dos/as alunos/as (Pinto et al., 2003). Por um lado, a motivação pode ser percebida como uma força que energiza o início de ações e a manutenção do comportamento, estando associada à autonomia, autodeterminação e proatividade dos/as alunos/as (Lemos, 2005; Rosário, 2005). Por outro lado, a exploração de carreira envolve atitudes, cognições, emoções e comportamentos que permitem ao indivíduo adquirir conhecimentos sobre si próprio e sobre diversas ocupações no decurso de interações com o meio (Lazarides et al., 2016; Taveira, 2000). Ao integrar estes dois construtos, é possível conceber sinergias entre a motivação e a exploração de carreira. Contudo, a relação entre os processos motivacionais e a exploração de carreira ainda precisa ser mais aprofundada (Blustein, 1988; Lee et al., 2016). Além disso, a literatura tem também reconhecido a necessidade mais ampla de prosseguir estudos sobre a articulação entre processos académicos e de carreira (Oliveira & Taveira, 2016a; Oliveira & Taveira, 2016b).

Nesta conjectura, o principal objetivo deste estudo empírico consiste em analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a perfis de motivação académica e exploração de carreira. Importa referir que esta investigação poderá contribuir para a prática profissional dos/as psicólogos/as. Com mais conhecimento científico sobre o perfil dos/as alunos/as, tendo em conta a motivação e a

exploração de carreira dos/as mesmos/as, assim como associação à relação pedagógica, os/as psicólogos/as poderão fundamentar intervenções mais integradoras. Poderão preparar e implementar intervenções psicológicas ajustadas às características e às necessidades de cada grupo de alunos/as, com base nos seus perfis (Silva et al., 2014). Além disso, poderão colaborar com os/as professores/as, no sentido de repensar a sua relação com os/as alunos/as e de, no âmbito das suas funções, contribuir para o seu desenvolvimento integral.

No que diz respeito à organização do presente trabalho, apresenta-se a fundamentação teórica, baseada numa revisão da literatura. Esta fundamentação teórica inclui tanto a conceptualização, em separado, de cada construto (motivação, exploração de carreira e relação professor/a-aluno/a), bem como a relação entre essas variáveis. No Método, apresentam-se os objetivos delineados para este estudo, o processo de amostragem, a caracterização dos/as participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos e as técnicas de análise de dados. Na secção seguinte, apresentam-se os resultados derivados de análises descritivas, testes de associação e análise de *clusters*. Por último, discutem-se os resultados com base na literatura e apresentam-se conclusões do estudo, englobando um resumo das evidências encontradas, as limitações da presente investigação e possíveis implicações para a investigação e a prática psicológica.

## **2. Fundamentação Teórica**

### **2.1. Motivação**

A motivação é como uma força que energiza tanto a iniciação das atividades, como a manutenção do comportamento (Lemos, 2005; Pereira, 2013). No comportamento motivado, existem dois aspetos principais a considerar: a) intensidade, indicada pelo esforço, nível de atividade, e entusiasmo; b) direção, indicada pela seleção de objetivos e pela escolha de cursos de ação, com implementação de comportamentos orientados para tais objetivos (Lemos, 2005). Estas características do comportamento motivado são essenciais, na medida em que enfatizam as “constantes escolhas e decisões, mais ou menos conscientes, de natureza motivacional” (Lemos, 2005, p. 196), tomadas pelo indivíduo e inerentes a todas as suas ações.

Do ponto de vista histórico, as concepções acerca da intensidade e direção do comportamento foram evoluindo ao longo dos tempos, acompanhando diversas

perspetivas sobre a motivação (Lemos, 2005; Pereira, 2013; Rosário, 2005). Entre as primeiras perspetivas, é possível salientar as comportamentais, que descrevem a motivação como uma resposta a estímulos, e as das necessidades. A perspetiva comportamental da motivação baseia-se nas designadas teorias dos incentivos, onde se enquadram autores como John Watson, Edward Thorndike ou Burrhus Skinner. Essas teorias enfatizam o papel dos estímulos e reforços externos na tendência de o indivíduo se envolver ou não em determinadas atividades (Pereira, 2013). A motivação é, então, compreendida em termos quantitativos, ou seja, estuda-se o que ativa, em maior ou menor grau, e o que desativa o comportamento; e, em termos mecanicistas, destacam-se fatores essencialmente externos que agem sob o comportamento motivado (Lemos, 2005). Por outro lado, a perspetiva das necessidades, onde se enquadram autores como Sigmund Freud, Clark Hull ou Abraham Maslow, explica a motivação a partir de necessidades individuais. Por exemplo, indivíduos com elevada necessidade de realização num dado domínio apresentam maior tendência para se envolver em atividades nesse mesmo domínio (Lemos, 2005). Apesar do contributo destas perspetivas para a concetualização da motivação, parecem privilegiar ora o papel de fatores externos, ora características internas e estáveis do indivíduo (e.g., necessidades instintivas ou básicas), podendo ser alvo de críticas devido a noções de agência pessoal e a perspetivas cognitivistas e sistémicas do comportamento humano (Pereira, 2013; Rosário, 2005).

Desse modo, as perspetivas sobre a motivação evoluíram, como forma de aumentar o foco nos processos de interpretação e construção de significados por parte do indivíduo (Lemos, 2005; Rosário, 2005). A perspetiva cognitivista da motivação centra-se então “nos processos que medeiam a relação entre os determinantes internos ou externos e o comportamento, nomeadamente no papel pró-ativo do indivíduo através das suas perceções subjetivas e crenças” (Lemos, 2005, pp. 196-197). Assim, os processos afetivos, as emoções e os sentimentos ligados à interpretação e construção de significados por parte do indivíduo ganham importância no que diz respeito à compreensão da motivação (Lemos, 2005; Rosário, 2005). A perspetiva cognitivista da motivação enquadra um amplo leque de teorias. Entre essas, podem destacar-se a Teoria da Motivação para a Realização (Atkinson, 1957), a Teoria Atribucional (Weiner, 1979, 1985) e a Teoria do Valor Próprio (Covington, 1984). A Teoria da Motivação para a Realização desenvolvida por Atkinson (1957) defende que a perspetiva de autoeficácia guia o comportamento dos indivíduos para a realização das tarefas. A tendência para o

indivíduo se envolver numa atividade resulta da maior antecipação de sucesso do que de insucesso, pelo que existe investimento, dedicação e compromisso em tarefas nas quais a pessoa se percebe como capaz de as realizar com sucesso. De modo complementar, a Teoria Atribucional, desenvolvida por Weiner (1979, 1985), postula que os processos de atribuição constituem um dos principais fatores da formação de expectativas e crenças das pessoas e, conseqüentemente, ajudam a compreender as suas ações. Em particular, o autor salienta que os indivíduos podem interpretar sucesso e insucesso de formas diferentes, atribuindo-lhes causas internas/externas, controláveis/incontroláveis, que moldam as suas expectativas para próximas atividades e para o futuro. Por outro lado, a Teoria do Valor Próprio, desenvolvida por Covington (1984), defende que é o esforço para manter as suas percepções de competência e valor pessoal que influencia a realização de tarefas, por parte dos indivíduos. Isto é, Covington (1984) reconhece que os indivíduos podem interpretar o insucesso como fracasso pessoal, o que ameaça o seu valor próprio. Se assim for, a pessoa pode evitar tarefas e estar menos atenta às mesmas, de forma a proteger a sua valia pessoal. Em suma, a perspetiva cognitivista considera que os processos cognitivos (e.g., autoeficácia, atribuições causais, percepção do indivíduo acerca de si próprio) interferem no comportamento motivado de cada um (Rosário, 2005).

Neste enquadramento, Ryan e Deci (2000), na sua Teoria da Autodeterminação, apresentam a distinção entre a motivação intrínseca e a extrínseca. A primeira diz respeito a fazer algo que é agradável, gera prazer e interesse genuíno a nível pessoal (Ryan & Deci, 2000, 2020; Taveira, 2005). Atividades lúdicas ou de exploração são habitualmente exemplo de comportamentos motivados intrinsecamente, sendo que fornecem ao indivíduo satisfação pessoal e não dependem de estímulos ou pressões externas (Ryan & Deci, 2020). Ainda no que concerne à motivação intrínseca, a literatura destaca três aspetos centrais: (a) experiência de competência; (b) experiência de autodeterminação (ou autonomia), quando um acontecimento é encarado como sendo determinado por causas internas; e (c) ativação gratificante (Lemos 2005). Ou seja, a sensação de produzir, pessoalmente, os efeitos ou resultados desejados energiza o comportamento e relaciona-se com experiências de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento humano (Bandura, 1977, 1989; Lemos, 2005). A persistência do indivíduo face aos obstáculos quando realiza determinadas atividades surge articulada com a percepção de domínio e com elevadas expectativas de autoeficácia (Bandura 1977; 1989). Quanto maior a crença nas suas capacidades, mais persistência e esforço o

indivíduo tende a depositar na realização das atividades e na superação dos seus desafios (Bandura 1977; 1989). Por outro lado, quando enfrenta dificuldades, um indivíduo que duvide constantemente das suas capacidades e que apresente baixa autoeficácia, poderá abrandar os seus esforços ou até mesmo abortar as suas tentativas para superar desafios (Bandura 1977; 1989). De facto, a expectativa de sucesso e a eficácia pessoal são já reconhecidas na literatura como alguns dos principais mediadores das escolhas e dos comportamentos motivacionais do indivíduo, centrais a processos e resultados académicos e de carreira (Bandura, 1977, 1989; Eccles, 2009; Lent, 2013). Nem o indivíduo, nem os contextos ou o mundo de trabalho se mantêm estáveis, pelo que é importante preparar o indivíduo para enfrentar as mudanças e os obstáculos que possam aparecer no seu percurso académico e de carreira (Lent, 2013). Ao contrário de concepções mais clássicas, a noção atualmente prevalente de carreira enfatiza conceitos como adaptação, flexibilidade e autonomia (Lent, 2013). Autodeterminação e autonomia salientam ainda mais a dimensão interna da motivação, representando a “experiência oposta de ser pressionado, de agir para evitar consequências aversivas ou para cumprir expectativas de outros” (Lemos, 2005, p. 208).

Como uma das condições mais importantes para a aprendizagem, a motivação intrínseca tem sido relacionada positivamente com o rendimento escolar (Mouratidis et al., 2021) e com a qualidade das aprendizagens (Ryan & Deci, 2020; Taveira, 2005). Apesar destas descobertas, destacando a importância da motivação intrínseca na educação formal, existem outras pesquisas que sugerem que este tipo de motivação tende a diminuir à medida que se avança na escolaridade (e.g., Garn & Morin, 2021; Gnambs & Hanfstingl, 2016). Tal pode dever-se a uma diminuição dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas na vida de cada um, nomeadamente de autonomia, competência e conexão (Gnambs & Hanfstingl, 2016; Ryan & Deci, 2000, 2020). A autonomia engloba a iniciativa e autoria nas próprias ações; a competência diz respeito ao sentido de domínio na realização de atividades, apoiado em expectativas de sucesso e crescimento; por último, a conexão está ligada ao sentido de pertença, facilitado pela transmissão de respeito e carinho nas relações sociais (Ryan & Deci, 2000, 2020). À medida que se avança na escolaridade, parece existir uma resposta menos adequada às três necessidades psicológicas básicas, destacadas na Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000, 2020). Tal pode prejudicar a manutenção da motivação intrínseca do indivíduo, tanto ao

nível acadêmico, como no desenvolvimento de carreira (Gnambs & Hanfstingl, 2016; Ryan & Deci, 2000, 2020).

Por sua vez, a motivação extrínseca refere-se a agir tendo em vista uma consequência ou um resultado, que se pretende alcançar ou evitar (Lens et al., 2012; Pereira, 2013; Ryan & Deci, 2000, 2020; Taveira, 2005). Este tipo de motivação é influenciado por fatores externos, como recompensas e reconhecimento social (Pereira, 2013). Contudo, a dicotomia intrínseca-extrínseca tem sido questionada, o que acarreta implicações seja a nível teórico ou prático (Lemos, 2005). A nível teórico, este questionamento possibilitou a identificação de diferentes níveis de motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Desse modo, atualmente reconhece-se que a motivação extrínseca é dividida em quatro graus de autonomia (Guimarães, 2008) ou estilos de regulação, que representam uma internalização progressiva da regulação do comportamento (Lemos, 2005; Ryan & Deci, 2000). Em primeiro lugar, a regulação externa é a forma mais básica e menos autónoma de motivação extrínseca (Guimarães, 2008), que se associa a comportamentos regulados pela antecipação de reforços ou pelo evitamento de punições (Lemos, 2005; Ryan & Deci, 2020). Segue-se a regulação introjetada, que compreende a motivação extrínseca parcialmente internalizada (Ryan & Deci, 2020). Isto é, ocorre quando a própria pessoa impõe as consequências, auto-recompensas ou autopunições (Guimarães, 2008; Lemos, 2005; Ryan & Deci, 2020). É um tipo de regulação que se associa ao controlo porque os indivíduos realizam as tarefas sob pressão, a fim de, por exemplo, evitar culpa ou ansiedade (Ryan & Deci, 2000, 2020). Por exemplo, em atividades académicas, a regulação introjetada assume, muitas vezes, a forma de *ego-involvement* em que a auto-estima do/a aluno/a depende dos resultados (Ryan & Deci, 2020). Ou seja, é como se os resultados académicos traduzissem o valor individual do/a aluno/a. Já a regulação identificada, aplica-se a atividades que não são intrinsecamente interessantes, mas em que existe foco ainda nas consequências e nos benefícios de determinada ação, assim como no reconhecimento individual da sua pertinência (Guimarães, 2008; Lemos, 2005). Ou seja, não ignorando os aspetos extrínsecos, o indivíduo é capaz de perceber o valor intrínseco da tarefa (Ryan & Deci, 2000, 2020). Por último, a regulação integrada surge como a forma mais autónoma de motivação extrínseca (Guimarães, 2008; Ryan & Deci, 2020), envolvendo a escolha e valorização pessoal da atividade (Guimarães, 2008). O indivíduo não só reconhece e se identifica com o valor

da atividade, como também considera que esta é coerente com interesses e valores individuais (Ryan & Deci, 2020).

No âmbito dos diferentes níveis qualitativos de motivação extrínseca, a orientação para o futuro tem sido positivamente realcionada com a regulação identificada e a regulação introjetada (Lens et al., 2012). Isto indica que quando os/as alunos/as consideram as consequências futuras dos seus atos e escolhas, pode surgir pressão interna e, conseqüentemente, tensão para prosseguir (Lens et al., 2012). Apesar dos seus contributos, têm surgido críticas à motivação extrínseca, devido ao destaque na dependência do meio que esta forma de motivação acarreta (e.g., na ausência de recompensas, não haverá envolvimento) (Lemos, 2005). Por esse motivo, a motivação extrínseca tem sido algo desvalorizada ou mesmo desaconselhada, nomeadamente nos contextos de aprendizagem (Lemos, 2005; Rosário, 2005). Ainda assim, é preferível que os/as alunos/as se foquem em objetivos extrínsecos (e.g., notas), do que alienarem-se completamente dos assuntos escolares, o que poderá acontecer quando não apresentam objetivos, nem intrínsecos, nem extrínsecos (Lemos, 2005). Essas circunstâncias podem originar amotivação, a qual tem sido mencionada como um fator preditor negativo no que concerne ao envolvimento, à aprendizagem e ao bem-estar dos/as alunos/as (Ryan & Deci, 2020). Por outro lado, a motivação extrínseca pode constituir uma forma eficaz de estimular o início do envolvimento em atividades, à partida desinteressantes para o indivíduo, mas que se podem tornar intrinsecamente agradáveis, levando a crescente interesse e à manutenção do comportamento (Lemos, 2005; Rosário, 2005).

A este respeito, quer a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), quer a Teoria da Motivação Humana de Nuttin (1985, citado por Lemos, 2005) sugerem a possibilidade de “desenvolvimento da própria motivação, através de um processo de internalização, que transforma a regulação externa do comportamento em regulação interna ou autodeterminada” (Lemos, 2005, p. 210). Na sua teoria, Ryan e Deci (2000) destacam a motivação do indivíduo nas tarefas, através da sua autodeterminação e sentido de agência. Na mesma linha, Nuttin (1964, 1985, citado por Lemos, 2005) refuta a perspectiva mecanicista do ser humano, reconhecendo a importância das representações individuais, construídas através da interação com o contexto, na explicação dos processos motivacionais. Nuttin (1964, 1985, citado por Lemos, 2005) defende que a motivação é um processo relacional que está sempre presente, ocorrendo variações conforme a

orientação do indivíduo para as tarefas e a sua perspetiva temporal de futuro (Nuttin, 1964).

Assim, cognitivamente, as pessoas traduzem as suas necessidades e desejos mais gerais em objetivos motivacionais específicos (Paixão et al., 2012). Na sua maioria, as atividades em que a pessoa se envolve não são intrinsecamente motivadoras, nem motivadas por fatores extrínsecos (Lemos, 2005). As formas internas de motivação são as que permitem ao indivíduo realizar atividades que não são propriamente agradáveis ou interessantes, sem, contudo, o fazer por conformismo (Lemos, 2005). Estas formas internas de motivação distinguem-se, portanto, da motivação intrínseca na medida em que “suportam o envolvimento não só em atividades intrinsecamente interessantes, mas também em atividades que, não sendo atrativas, são pessoalmente valorizadas” (Lemos, 2005, p. 211). Registe-se que o processo de internalização da motivação é importante em práticas educativas (Rosário, 2005). Aliás, estratégias extrínsecas de motivação são comumente utilizadas ao nível da realização de tarefas académicas, pois estão implicadas quando existe associação do envolvimento na tarefa com consequências valorizadas pelo/a aluno/a (Lemos, 2005; Jesus, 2008). Na internalização da motivação, os/as professores/as podem recorrer a estratégias informativas (e.g., atribuir *feedback* positivo e construtivo acerca da tarefa realizada pelos/as alunos/as) ou controladoras (e.g., vigilância e tentativa de controlo do comportamento dos/as alunos/as) (Lemos, 2005). Além disso, é essencial realçar a ideia de que não é possível que todos os alunos e alunas tenham o desejo intrínseco de aprender todos os assuntos ou conteúdos (Lemos, 2005), pois cada um é um ser único, com interesses, preferências e personalidades diferentes.

É nesta conceção que se verifica a importância de o/a professor/a estar sensibilizado/a para as idiossincrasias dos seus/suas alunos/as, seja ao nível dos conteúdos que lecionam, seja ao nível das estratégias que utilizam. Ao contrário dos ambientes controladores e opressores, os ambientes que apoiam a autonomia, utilizando a novidade, a variedade e o carácter lúdico das tarefas como fonte de motivação, facilitam o tipo de motivação mais interna ou intrínseca (Lemos, 2005; Muenks et al., 2018). Por exemplo, Brophy (1981) apresentou uma revisão das características que devem ter as recompensas eficazes. Na prática, a utilização de recompensas pode ter efeitos positivos (a) se os/as alunos/as sentirem que existe justiça na atuação do/a professor/a, isto é, que todos têm oportunidades semelhantes de sucesso; e (b) se o/a professor/a valorizar mais o esforço e empenho dos/as alunos/as do que a competência, enfatizando os aspetos positivos da

participação e dedicação dos/as alunos/as. Assim, para além de uma qualidade atrativa, “as práticas de ensino/aprendizagem têm de fomentar a autodeterminação, através da oferta de escolhas, do incentivo ao pensamento independente, da inscrição das atividades em projetos que as tornem pessoalmente significativas” (Lemos, 2005, p. 211).

Resumindo, as abordagens motivacionais evoluíram ao longo dos anos, desde as teorias que valorizam o papel do meio circundante, através dos estímulos externos, até às teorias que destacam as cognições e emoções na compreensão da motivação de cada indivíduo (Rosário, 2005). Assim, existe uma variedade de perspetivas nas quais os/as professores/as podem fundamentar a sua prática e a que os/as psicólogos/as necessitam também estar atentos/as. A motivação e as estratégias motivacionais são importantes ao nível do desenvolvimento de autodeterminação e proatividade dos/as alunos/as, assim como do seu envolvimento em tarefas escolares e atividades de exploração de carreira.

## **2.2. Exploração de Carreira**

O conceito de exploração de carreira envolve atitudes, cognições, comportamentos e afetos, que permitem ao indivíduo adquirir conhecimentos sobre si próprio e sobre as diversas ocupações, sendo que as interações com o meio ambiente constituem fontes importantes de informação (Cheung, 2015; Lazarides et al., 2016). É um processo psicológico que sustenta a procura e o processamento de informação, a imaginação de si próprio em várias opções e no meio envolvente, a fim de apoiar a definição e a orientação para objetivos de carreira (Jiang et al., 2019; Taveira, 2000). A exploração de carreira responde a questões como *qual/ais o/s trabalho/s mais adequado/s para mim?* (Porfeli & Lee, 2012). Portanto, é um processo crucial para o desenvolvimento da identidade, nomeadamente da identidade profissional, por parte do indivíduo (Jiang et al., 2019; Lee et al., 2016; Porfeli & Lee, 2012).

Existem várias conceções sobre a exploração de carreira, que têm evoluído ao longo do tempo, acompanhando mudanças na literatura e na sociedade (Taveira & Moreno, 2003). Uma das primeiras conceções sobre a exploração de carreira permite defini-la em termos de comportamentos de procura de informação e como uma competência de resolução de tarefas vocacionais (Krumboltz & Schroeder, 1965; Thoresen et al., 1967). Uma outra conceção é baseada nas teorias de tomada de decisão e define exploração como uma fase do processo de decisão de carreira (Gelatt, 1962;

Harren, 1979; Hilton, 1962; Tiedeman, 1961). De uma forma geral, esta fase é descrita como um período de identificação e avaliação de alternativas de carreira. Envolve o conhecimento e a avaliação cognitiva, pelo próprio indivíduo, de opções, bem como a ativação de comportamentos de procura de informação (Taveira, 2000). Nestas duas primeiras concepções, as dimensões afetivas e motivacionais da exploração de carreira são negligenciadas em detrimento de um foco na frequência e variedade de comportamentos exploratórios de procura de informação acerca do meio envolvente (Taveira, 2000). Estas concepções guiam também o estudo e a intervenção na exploração de carreira sobretudo com jovens adultos e adultos, descurando outros períodos de vida (Jiang et al., 2019; Taveira, 2000).

Por outro lado, uma terceira concepção da exploração acompanha os modelos de desenvolvimento de carreira e define a exploração como um estágio do desenvolvimento vocacional típico da adolescência (Super, 1957, citado por Taveira, 2000). A exploração caracteriza um estágio em que os/as jovens procuram conhecer melhor o meio envolvente e a si mesmos. Através de experiências vivenciais, os/as jovens avançam no desenvolvimento do seu autoconceito e formam visões alternativas da realidade e de futuros possíveis. Este estágio corresponde, ainda, a um período de “delimitação gradual de objetivos vocacionais e está na base da cristalização, especificação e implementação de preferências vocacionais” (Taveira, 2000, p. 57). Para além disso, segundo os modelos de desenvolvimento de carreira, a exploração constitui uma dimensão afetiva e de maturidade vocacional, envolvendo aspetos como questionamento sobre o próprio e a sua realidade, bem como a identificação, a avaliação e o recurso a diversas fontes de informação (Taveira, 2000).

Apesar da relevância destes modelos, a concepção da exploração de carreira centra-se na adolescência, negligenciando a atividade exploratória dos períodos mais precoces do desenvolvimento ou dos últimos anos da vida adulta (Lee & Porfeli, 2012; Taveira, 2000). Esta noção apoia-se, por exemplo, na suposição de que as crianças em idade pré-escolar estão desconectadas do mundo do trabalho (Lee & Porfeli, 2012). Ao reconhecer também essa limitação, Super (1957, citado por Taveira, 2000) constata a necessidade de concetualizar a exploração em estágios mais precoces do desenvolvimento e apresenta um modelo interativo do desenvolvimento de carreira na infância. Nesse modelo, procura demonstrar a importância da exploração desenvolvida durante a infância na exploração de carreira mais tardia. Com efeito, as crianças desenvolvem os seus interesses e valores

através da interação com pessoas mais próximas (e.g., família, professores/as) e do que é transmitido pelos meios de comunicação social (Lee & Porfeli, 2012; Watson et al., 2015). Esta partilha de experiências tem impacto nas suas ideias gerais sobre trabalho, no desenvolvimento dos seus interesses de carreira e em posteriores decisões na adolescência e na vida adulta (Lee & Porfeli, 2012). Importa realçar que a infância pode ser o momento ideal para iniciativas de exploração de carreira, visto que a criança não sente a pressão de um compromisso imediato (Lee & Porfeli, 2012). Além disso, o tempo disponível para experimentar as mais variadas opções pode, futuramente, reduzir a incerteza no compromisso, o que geralmente constitui uma problemática para os adolescentes, quando alcançam momentos expectáveis para tomar uma decisão (Lee & Porfeli, 2012).

Uma quarta conceção sobre a exploração emerge a partir da expansão dos modelos de desenvolvimento de carreira. Jordaan (1963, citado por Taveira, 2000) escreve o que viria a ser considerado como o primeiro ensaio teórico sobre a exploração de carreira. Nesse ensaio, define a exploração de carreira como um processo psicológico complexo que ocorre ao longo da vida e que está relacionado com uma série de outros processos humanos (e.g., identidade, vinculação, motivação). O autor define, ainda, a exploração como um “processo básico de aprendizagem e de desenvolvimento vocacional e como um meio privilegiado de relação do sujeito com o mundo que o rodeia” (Taveira, 2000, p. 58). Assim, a exploração de carreira passa a valorizar dimensões cognitivas e afetivas inerentes a interpretar, reinterpretar ou recriar experiências passadas e de projetar essas experiências no futuro (Taveira, 2000). Jordaan (1963, citado por Taveira, 2000) propôs ainda a análise da exploração de carreira em 10 dimensões (e.g., da exploração planeada à exploração ocasional e da exploração sistemática à exploração aleatória). Essas dimensões inspiraram inclusive a construção de medidas de avaliação da exploração de carreira mais compreensivas. Por exemplo, o *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf et al., 1983) comporta três componentes principais - as crenças, os comportamentos e as reações de exploração de carreira, cada uma especificada em diferentes domínios/dimensões que retratam atitudes, crenças, comportamentos e afetos implicados na exploração.

Esta perspetiva é coerente com o que defendem Flum e Blustein (2000). Estes autores propõem que a exploração de carreira não consiste num mero estágio do desenvolvimento vocacional, antes é um processo que desempenha uma função adaptativa do indivíduo nos vários domínios da sua vida. Para os autores, este processo

inclui uma componente atitudinal, que corresponde ao nível de motivação apresentado pelo indivíduo para se envolver em atividades exploratórias e manter esse envolvimento (Flum & Blustein, 2000). Adicionalmente, as dimensões propostas por Jordaan (1963, citado por Taveira, 2000) são coerentes com a distinção entre exploração de carreira diversificada e exploração de carreira específica, abordada por Porfeli e Skorikov (2010). A exploração de carreira diversificada envolve aprender acerca do mundo do trabalho e sobre si mesmo, de uma forma abrangente, enquanto a exploração de carreira específica envolve uma pesquisa aprofundada e mais focada em equiparar perspectivas pessoais e opções de carreira (Porfeli & Skorikov, 2010).

Além da evolução das concepções da exploração de carreira, a investigação sobre este processo tem também prosseguido e permitido identificar os seus antecedentes e consequentes (Taveira & Moreno, 2003). O estudo dos antecedentes tem evidenciado a existência de diferenças individuais neste processo, em função de fatores contextuais e/ou intrapessoais (Taveira, 2000). Alguns estudos apontam para antecedentes motivacionais da exploração de carreira (e.g., Betz & Voiten, 1997; Blustein, 1988; Greenhaus & Connolly, 1982; Greenhaus & Sklarew, 1981; Noe & Steffy, 1987; Solberg et al., 1995; Stumpf & Lockhart, 1987; Sugalski & Greenhaus, 1986; Taylor & Popma, 1990). Uma outra linha de investigação considera antecedentes relativos à cognição social e ao processamento de informação dos indivíduos. Por exemplo, há evidência de que os indivíduos utilizam diversas estratégias para procura e processamento de informação, o que sustenta variações na exploração de carreira, por sua vez associada a um estilo de tomada de decisão racional e a competências de adaptação (e.g., Harren 1979; Mihal et al., 1984; Robitscheck & Cook, 1999). Além disso, verificou-se que os indivíduos com visões mais diferenciadas e integradas sobre si próprios e sobre o mundo são mais eficazes na exploração de carreira e na tomada de decisão (e.g., Blustein & Strohmer, 1987). Um outro conjunto de estudos tem demonstrado que tanto a identidade como a indecisão vocacional são preditores significativos da exploração de carreira (Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1989; Taveira, 1997).

Considerando a influência dos contextos relacionais, a investigação sugere que a exploração de carreira é facilitada quando os indivíduos estão inseridos em meios relacionais que proporcionam tanto vínculos seguros como autonomia (e.g., Hazan & Shaver, 1990; Palmer & Cochran, 1988; Ryan et al., 1996). Um outra linha de estudos sugere ainda que a exploração de carreira é influenciada pela natureza das oportunidades

sociais, económicas, culturais e históricas (e.g., Blustein 1997; Afonso & Taveira, 1999; Taveira et al., 1998). Assim, a exploração de carreira parece ser facilitada num contexto que disponibilizada um leque variado de opções, consistente com os interesses e as capacidades do indivíduo (Blustein, 1997). Além disso, a investigação sugere que a exploração varia em função do género e do estatuto socioeconómico. Por exemplo, as raparigas, quando comparadas com os rapazes, valorizam mais as atividades de exploração do *self* e do meio (Afonso & Taveira, 1999; Taveira et al., 1998). Por sua vez, os/as jovens provenientes de famílias de um nível socioeconómico mais elevado parecem deter mais informação sobre o mundo académico e profissional, maior envolvimento em atividades de exploração e desenvolvem processos de exploração de carreira mais abrangentes, comparativamente aos/às jovens oriundos/as de famílias de estatuto socioeconómico mais baixo (Afonso & Taveira, 1999; Taveira et al., 1998; Vondracek et al., 1999).

Quanto aos consequentes da exploração de carreira, a investigação tem permitido constatar um impacto ou relações significativas: na satisfação e na realização profissionais (e.g., Greenhaus & Sklarew, 1981; Jordaan & Super, 1974); na maturidade vocacional (e.g., Jordaan & Super, 1974; Yates et al., 1979); nos interesses vocacionais (e.g., Gendre, 1969, citado por Taveira, 2000); na perspetiva temporal de futuro (e.g., Savickas, 1993); no progresso da tomada de decisão (e.g., Barak et al., 1975; Blustein, 1989; Stumpf et al., 1983); na diferenciação cognitiva (e.g., Bodden & James, 1976; Cesari et al., 1984; Leso & Neimeyer, 1991); na procura e colocação no emprego (e.g., Allen & Keaveny, 1980; Noe & Steffy, 1987); na cristalização do autoconceito (e.g., Brooks et al., 1995); na motivação para o crescimento pessoal e na auteficácia para a tomada de decisão vocacional (Urakami, 1996). Os resultados desta linha de investigação parecem indicar ainda que a exploração de carreira produz resultados favoráveis, sobretudo quando os indivíduos exploram aspetos do *self* e do contexto relacionados com a sua fase/tarefa de desenvolvimento mais próxima (Blustein, 1989, Taveira, 2000). Além disso, existem evidências que permitem concluir que os indivíduos podem continuar a envolver-se em atividades de exploração de carreira após a tomada de decisão (Taveira, 1997).

Em suma, assiste-se, na literatura sobre a carreira, a um alargamento concetual da exploração (Taveira, 2000; Taveira & Moreno, 2003). A exploração de carreira deixa de ser entendida como um mero comportamento de procura de informação sobre o próprio

e o meio circundante, para passar a representar um processo psicológico que sustenta, ao longo da vida e em diversos contextos, as atividades de procura e processamento de informação, a reflexão sobre si e a imaginação acerca de si próprio em possíveis contextos e opções, visando a prossecução de objetivos mais amplos de um projeto único de vida (Cheung, 2015; Jiang et al., 2019; Taveira, 2000). Adota-se, assim, uma visão desenvolvimental e construtivista do conceito e valoriza-se o papel ativo dos indivíduos na construção do seu processo de desenvolvimento de carreira e articulação com outros processos de vida, como a motivação (Taveira, 2000).

### **2.3. Motivação e Exploração de Carreira**

Com base nos contributos revistos, é possível inferir que a motivação e a exploração de carreira podem relacionar-se entre si. De facto, o próprio conceito de exploração de carreira pode ser entendido como um desejo de procurar novas informações e aprender mais. É um processo que decorre ao longo do ciclo vital, em diferentes contextos, e integra dimensões atitudinais, cognitivas, afetivas e comportamentais (Taveira & Moreno, 2003). É, por isso, um processo que reflete dimensões cognitivo-motivacionais, com impacto em escolhas e construção de projetos de vida (Abreu & Paixão, 2012; Cordeiro et al., 2015; Oliveira & Taveira, 2016b), podendo até ser percebido como uma manifestação de fontes intrínsecas de motivação (Blustein, 1988). Contudo, a relação entre os processos motivacionais e a exploração de carreira ainda precisa de ser mais explorada (Blustein, 1988; Lee et al., 2016). Neste sentido, é necessário considerar a natureza e o tipo de motivação que o indivíduo apresenta perante as suas tarefas de desenvolvimento de carreira (Matos, 2016).

Autores como Jepsen (1984, citado por Taveira, 2000) e Blustein (1988) sugerem que o quadro teórico da motivação é o que melhor permite compreender as diferenças individuais no envolvimento na exploração de carreira. Neste âmbito, a relação entre os processos motivacionais e o desenvolvimento de carreira tem sido abordada empiricamente a partir de diversas perspetivas psicológicas (Taveira, 2000). Os primeiros estudos sobre os antecedentes da exploração de carreira consideraram a perspetiva comportamental da motivação e desenvolveram-se no seio do paradigma da aprendizagem social. Demonstraram que o reforço e a modelagem estão relacionados com o aumento da frequência dos comportamentos de procura de informação (Krumboltz &

Schroeder, 1965; Krumboltz & Thoresen, 1964; Thoresen et al., 1967). Num conjunto de investigações posteriores, procurou-se analisar até que ponto as características da personalidade e do desenvolvimento dos indivíduos se relacionam com a atividade exploratória, seja em termos de quantidade ou em termos de qualidade (Taveira, 2000). Estes estudos vieram mostrar a importância das dimensões cognitivo-motivacionais da exploração de carreira e das contribuições da Psicologia da Motivação (Aiken & Johnston, 1973; Hosie, 1975) para identificar e compreender esse tipo de fatores da exploração de carreira. Nesta linha de estudo, relacionada com perspectivas de necessidades e com perspectivas cognitivas da motivação, é importante realçar a investigação desenvolvida no quadro das teorias da motivação do tipo “expectativa-valor” (e.g., Eccles & Wigfield, 2020). Estas teorias assentam no pressuposto de que “o comportamento dos indivíduos varia de acordo com o valor que estes atribuem aos seus próprios objetivos e de acordo com a perceção que têm acerca da probabilidade de os atingir” (Leal & Grácio, 2019, p. 88). A investigação tem demonstrado, por exemplo, que fatores como a satisfação com a decisão de carreira, a importância atribuída ao papel de trabalhador, o atingir de objetivos desejados e o *locus* de controlo, se relacionam positivamente com a exploração (Greenhaus & Connolly, 1982; Greenhaus & Sklarew, 1981; Lunneborg, 1976; Noe & Steffy, 1987; Stumpf & Lockhart, 1987; Sugalski & Greenhaus, 1986; Super & Nevill, 1984).

Considerando outros fatores motivacionais da exploração de carreira e outras perspectivas teóricas da motivação (e.g., Avaliação Cognitiva), destaca-se outro conjunto de estudos que demonstrou que a exploração de carreira pode ser promovida através de fatores intrapessoais como a competência percebida, a orientação motivacional autónoma, a autoestima, a autoeficácia, e a orientação para os objetivos (e.g., Blustein, 1988; Lent, 2016; Lent et al., 2009; Solberg et al., 1995; Taylor & Popma, 1990). Verificou-se, também, que as crenças positivas e a importância atribuídas aos objetivos vocacionais estão positivamente relacionadas com a exploração de carreira (e.g., Betz & Voiten, 1997). Adicionalmente, a investigação sobre os fatores motivacionais da exploração de carreira sugere que as experiências que proporcionam apoio interpessoal, diretamente ou através de processos vicariantes, contribuem para o sucesso na exploração, demonstrando que a motivação constitui uma via de ativação do processo de exploração de carreira (Blustein, 1992). Nesse enquadramento, através dos resultados de um dos seus estudos, Blustein (1988) afirma que as orientações motivacionais do

indivíduo têm impacto na variabilidade de atitudes, crenças, comportamentos e atividades exploratórias de cada um. A orientação autônoma, diretamente relacionada com a motivação intrínseca, envolve um comportamento espontâneo, ou seja, que não é afetado por contingências externas (Blustein, 1988). Os indivíduos que são orientados pela autonomia tendem a iniciar e sustentar atividades consistentes com os seus interesses, objetivos e valores (Blustein, 1988; Erikson, 1963). No caso da orientação pelo controle, diretamente relacionada com a motivação extrínseca, a fonte de motivação surge principalmente de informações internalizadas e/ou externas (Blustein, 1988). Assim, os indivíduos orientados pelo controle tendem a comportar-se de acordo com as pistas externas ou expectativas sociais internalizadas (Blustein, 1988). A orientação impessoal é caracterizada pela crença de que o comportamento de uma pessoa não levará a resultados desejados ou esperados (Blustein, 1988). Em concordância com a teoria de Weiner (1979, 1985), as pessoas com altos níveis de orientação impessoal tendem a acreditar que muitas tarefas são difíceis demais, desvalorizando as suas competências (Blustein, 1988).

Num estudo realizado por Lee et al. (2016), com o objetivo de analisar os precursores motivacionais que explicam a variação na exploração de carreira, tanto a nível individual como entre pessoas, verificou-se a existência de associações positivas entre fatores motivacionais, como autoeficácia ou a estabilidade de objetivos, e exploração de carreira. Além disso, este estudo mostrou que as valências de trabalho e as crenças de agência pessoal são importantes entre pessoas e a nível intradividual. Os resultados entre pessoas sugerem que os adolescentes que exibem valências positivas de trabalho (e.g., antecipação de sucesso, bem-estar, experiências enriquecedoras) e crenças de agência pessoal estão mais envolvidos em atividades exploratórias sistemáticas. No domínio intraindividual, os resultados sugerem que, quando os indivíduos exibem valências positivas de trabalho e crenças de agência pessoal superiores ao que habitualmente apresentam, existe um envolvimento exponencial na exploração de carreira.

Neste seguimento, um estudo realizado por Valero e Hirschi (2016) revelou que os perfis motivacionais, caracterizados por três variáveis (autonomia, afeto e autoeficácia), estão relacionados de forma diferente com expectativas de trabalho positivas e negativas e com o envolvimento no alcance das metas definidas. Os perfis motivacionais mais favoráveis (*moderately motivated, motivated*) estão relacionados com expectativas mais positivas e maior envolvimento em atividades rumo ao cumprimento

dos objetivos (Valero & Hirschi, 2016). Já os perfis motivacionais mais desfavoráveis (*low positive affect, unmotivated, slightly unmotivated*) são caracterizados por níveis mais baixos de expectativas e objetivos menos ambiciosos (Valero & Hirschi, 2016). Estas evidências demonstram que a motivação pode ser indicativa da avaliação geral que os/as jovens fazem em relação à sua vida profissional futura (Valero & Hirschi, 2016). Neste âmbito, a literatura sugere que os indivíduos que assumem um papel ativo na construção da sua identidade, que procuram conhecer ofertas do mercado de trabalho e quais os trabalhos que melhor se alinham com as suas características pessoais são os que mais chances apresentam de, no futuro, conquistar um trabalho gratificante para si (Porfeli et al., 2012; Ferreira et al., 2015). Por outro lado, sem esta preocupação, as escolhas de carreira dos indivíduos tenderão a ser menos congruentes com as suas características individuais, reforçando a motivação para evitar o trabalho e, conseqüentemente, aumentando a probabilidade de insatisfação com o trabalho e de fracasso (Ferreira et al., 2015).

Num outro estudo concretizado por Hirschi et al. (2013), com o objetivo de perceber de que forma a motivação afeta o grau em que os/as alunos/as estão envolvidos em comportamentos exploratórios, os resultados demonstraram que, de facto, as crenças de autoeficácia, os obstáculos percebidos, os objetivos autónomos de carreira e as emoções positivas face ao mundo do trabalho têm um efeito significativo no que diz respeito ao envolvimento dos/as alunos/as na exploração de carreira. No mesmo sentido, Duchesne et al. (2012) descobriram que, no Ensino Secundário, os/as alunos/as com maior motivação intrínseca relatam níveis mais elevados de envolvimento em atividades de exploração de carreira (e.g., leitura de informações sobre o mundo de trabalho/determinadas profissões, e reflexão sobre os seus próprios interesses de carreira). Considerando a literatura revista, conhecer a natureza e o tipo de motivação que move o indivíduo no contexto educativo, pode permitir ajustar as práticas educativas dos/as professores/as e as intervenções psicológicas, de forma a promover a motivação intrínseca ou a internalização da motivação perante as tarefas (Ryan & Deci, 2000) e simultaneamente promover processos de desenvolvimento de carreira, como a exploração. Neste âmbito, a importância dos contextos e agentes educativos (e.g. docentes) deve ser valorizada no estudo da motivação e da exploração de carreira.

#### **2.4. Relação Professor/a-Aluno/a**

Existem várias perspectivas teóricas que procuram explicar o sucesso ou insucesso escolar dos/as alunos/as. Além de perspectivas que consideram características biológicas, psicológicas e sociais dos/as alunos/as, ou daquelas que salientam condições sociopolíticas da educação, há perspectivas que enfatizam os fatores relacionais implicados no processo de ensino-aprendizagem, entre os quais se insere a relação professor/a-aluno/a (Del Prette et al., 2005). Por exemplo, o Modelo Interpessoal descreve e analisa os processos de ensino-aprendizagem em termos da relação entre professor/a e alunos/as (Wubbels et al., 2006). Para a compreensão da gestão de sala de aula por parte do/a professor/a e da relação professor/a-aluno/a, este modelo sugere dois elementos centrais: a comunicação e o comportamento do/a professor/a. Este modelo é baseado na pesquisa de Timothy Leary sobre o diagnóstico interpessoal da personalidade, aplicando ao Ensino (Leary, 1957, citado por Wubbels et al., 2006). Inclusivamente, foram adotadas as duas dimensões descritas pelo autor (Proximidade e Influência), consideradas como descritores universais de interação humana (Wubbels et al., 2006).

A relação professor/a-aluno/a vai além de uma relação centrada nos conteúdos escolares (Leite & Tagliaferro, 2005), pois não só contribui para a aprendizagem e o rendimento académico, como também procura promover o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as (Del Prette et al., 2005). Além de mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem, o/a professor/a deve representar uma figura de confiança, respeito e admiração para os/as alunos/as (Reis et al., 2017). Assim, a relação professor/a-aluno/a é uma relação não só pedagógica, mas também afetiva e de envolvimento mútuo, que favorece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do/a aluno/a (Belo et al., 2021; Cidade, 2009). A expressão de alegria, os afetos transmitidos pelo/a professor/a e o interesse que transpassa aos alunos e alunas podem incentivá-los/as a participar mais nas aulas, a procurar respostas para satisfazer a sua curiosidade, assim como a explorar novos caminhos de conhecimento e vias de resolução de problemas (Reis et al., 2017). A paixão do/a professor/a pelo conhecimento e a sua entrega na tarefa de ensinar contagia os/as alunos/as, promovendo o seu desejo de aprender e o envolvimento nas tarefas académicas (Abed, 2016). Aos/às professores/as, cabe valorizar as histórias de vida dos/as alunos/as, perceber as suas potencialidades e respeitar as suas idiossincrasias. Desse modo, é possível criar uma relação de confiança e aproximação entre docente e discente, com “doses equilibradas de razão e sensibilidade” (Cidade, 2009, p. 30). Por exemplo, ao

dirigir-se ao/à aluno/a pelo seu nome, ao demonstrar interesse quanto aos problemas que o afligem, ao apoiar o/a aluno/a na sua expressão e regulação emocional, o/a professor/a cria condições propícias para uma relação de confiança e abertura de novas perspectivas e oportunidades no processo de ensino-aprendizagem (Cidade, 2009). Neste sentido, para criar um clima de aprendizagem coeso, os/as professores/as devem modelar atributos pessoais como: alegria, cordialidade, maturidade emocional, sinceridade e preocupação com os/as alunos/as, como indivíduos e como aluno/a (Brophy, 2000; Carvalho & Veiga, 2020; Ida, 2017).

Na sua prática profissional, o/a professor/a orienta-se para uma missão que vai além de ensinar conteúdos programáticos. Por exemplo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* salienta a abordagem multifacetada que a própria escola deve adotar, apontando para uma educação holística dos/as alunos/as, que lhes permita “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10), tanto na vida pessoal como na sociedade. Nesta conjectura, ensinar é mais complexo do que muitos idealizam, pois significa educar/formar para a vida, para o bom convívio e a integração em sociedade (Cidade, 2009). Assim, o/a professor/a deve estimular a curiosidade e a exploração por parte dos/as alunos/as, contribuir para a apresentação de comportamentos socialmente adequados ao contexto escolar, facilitar a sua aprendizagem e envolvimento na escola para, conseqüentemente, promover o sucesso escolar (Brophy, 2000; Jesus, 2008; Veiga, 2013).

Para contribuir para essa missão educativa, é importante que os/as professores/as estejam em constante desenvolvimento, pessoal e profissional, buscando outras atividades que lhes proporcionem novas ferramentas para estarem preparados/as para responder às idiossincrasias e necessidades dos seus alunos e alunas (Belo et al., 2021; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2020; Santiago et al., 2012). A formação de base e complementar dos/as professores/as deve ajudá-los/as a adquirir várias competências importantes para os processos de ensino-aprendizagem, tais como: planificação do ensino; gestão da sala de aula; motivação dos/as alunos/as; comunicação interpessoal; consideração das idiossincrasias dos/as alunos/as (e.g., personalidade, *background* histórico e cultural); avaliação de desempenho; e utilização de novas tecnologias (Veiga, 2013). Além disso, é possível identificar quatro grandes fatores de influência dos/as professores/as sob os/as alunos/as:

o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais no professor, apreciadas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação (Jesus, 2008, p. 22).

A identificação do/a aluno/a com o/a professor/a é, em grande medida, percebida pela satisfação obtida na relação estabelecida entre si (Jesus, 2008). No entanto, tal como verificou o autor, parecem existir algumas lacunas no que concerne à representação da relação pedagógica. Por um lado, o/a docente previlgia os aspectos cognitivos na sua representação dos/as alunos/as (Jesus, 2008). Por outro lado, os/as alunos/as previligiam os aspectos afectivos e relacionais, na sua representação dos/as professores/as (Jesus, 2008). Se, no passado, os/as alunos/as se viam obrigados/as a adaptar-se aos métodos de ensino dos/as professores/as, atualmente é o/a professor/a quem deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos/as alunos/as, sendo flexível e dando o exemplo (Jesus, 2008). Com esta adaptação/atualização, será possível criar um ambiente pedagógico propício para que os/as alunos/as se identifiquem com os/as professores/as e estabeleçam uma relação de confiança, importante à aprendizagem e ao seu desenvolvimento holístico.

## **2.5. Relação Professor/a-Aluno/a, Motivação e Exploração de Carreira**

A aprendizagem e a motivação dos/as alunos/as também dependem da identificação destes com o/a professor/a (Donker et al., 2021; Jesus, 2008). Ou seja, através de uma relação de confiança e de abertura, o/a professor/a tem mais condições de incentivar o empenho dos/as seus/suas alunos/as no processo de ensino-aprendizagem. De facto, o comportamento interpessoal dos/as professores/as, nomeadamente o seu companheirismo e apoio, constitui um preditor de emoções positivas quanto à aprendizagem e motivação por parte dos/as alunos/as (Donker et al., 2021).

Em estudos anteriores, recorrendo ao Modelo Interpessoal, verificou-se que existe uma relação positiva entre proximidade e a motivação dos/as alunos/as para a disciplina de Física (Brekelmans, 1989, citado por Wubbels et al., 2006). Isto é, quanto maior a

percepção dos/as alunos/as de proximidade por parte do/a professor/a, maior parece ser a sua motivação (Wubbels et al., 2006). Outros estudos encontraram relações positivas entre comportamentos amigáveis e compreensivos por parte dos/as professores/as com o prazer, a confiança e o esforço que os/as alunos/as apresentam (Derksen, 1994; van Amelsvoort et al., 1993; Setz et al., 1993; van Amelsvoort, 1999, citados por Wubbels et al., 2006).

No entanto, verifica-se que muitos alunos e alunas apresentam resultados de aprendizagem que não correspondem ao esperado para o seu nível de escolaridade e muitos encontram-se desanimados/as relativamente às tarefas escolares (Jesus, 2008). Esta situação constitui um dos principais dilemas para os/as professores/as, visto que a maioria considera que, mesmo que assim o pretendam fazer, têm dúvidas sobre como atuar perante o desinteresse manifestado por alguns dos/as seus/suas alunos/as (Jesus, 2008). Neste sentido, é importante salientar algumas estratégias que os/as professores/as podem utilizar para motivar os seus alunos e alunas para as tarefas escolares (Jesus, 2008). Por exemplo: manifestar-se entusiasmado/a pelas atividades realizadas com os/as alunos/as; clarificar, logo no início do ano letivo, o porquê da sequência dos conteúdos programáticos da disciplina que lecciona; estabelecer uma ligação entre as matérias que constam no programa da disciplina com a realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos/as alunos/as; procurar conhecer quais são os interesses dos/as alunos/as e fixar o nome próprio de cada um/a; utilizar recompensas condizentes com os interesses dos/as alunos/as; permitir aos/às alunos/as participar na escolha das matérias e tarefas escolares, sempre que possível; utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os/as alunos/as; partir de situações ou acontecimentos atuais ou da realidade circundante para ensinar as matérias aos/às alunos/as; utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos/as alunos/as; diminuir o significado ansiógeno dos testes de avaliação; proporcionar vários momentos de avaliação formativa aos/às alunos/as, levando-os/as a sentirem satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprender as matérias seguintes; reconhecer e evidenciar, tanto quanto possível, o progresso e o empenho dos/as alunos/as; clarificar crenças inadequadas dos/as alunos/as sobre os resultados escolares e que possam estar a contribuir para um menor esforço ou empenho nas atividades de estudo; entre outras.

Além disso, a investigação tem demonstrado que quando os/as professores/as tentam adotar abordagens orientadas para a aprendizagem, acabam por promover a adoção de objetivos de aprendizagem pelos seus próprios alunos e alunas (Cordeiro et al., 2015). Neste tipo de abordagens, o processo de aprendizagem é concebido como um processo ativo e que se reflete nas abordagens de ensino (e.g., reforçar o esforço dos/as alunos/as; avaliar os/as alunos/as com base em critérios de progresso pessoal; promover interação e envolvimento dos/as alunos/as; valorizar tarefas diversificadas, estimulantes e significativas) (Cordeiro et al., 2015). Por outro lado, os/as professores/as que adotam abordagens de ensino orientadas para o desempenho promovem a adoção de metas de desempenho pelos/as alunos/as (Cordeiro et al., 2015). Para o fazer, os/as professores/as seguem práticas instrucionais (e.g., formam grupos de acordo com as habilidades percebidas pelos/as alunos/as; destacam os procedimentos de avaliação somativos e as notas; enfatizam a importância de dar respostas certas e ponderadas; partilham *feedback* sobre os resultados das avaliações em público) (Cordeiro et al., 2015).

Na literatura, reconhece-se que um ambiente de aprendizagem orientado para a mestria está associado a estados motivacionais mais positivos (e.g., esforço, persistência, expectativas de autoeficácia) comparando com os estados motivacionais dos/as alunos/as em ambientes de aprendizagem focados no desempenho (Duchesne et al., 2012). Além disso, o facto de os/as professores/as valorizarem tarefas diversificadas e adequadas para os/as seus/suas alunos/as, reconhecendo os esforços de cada um/a e apoiando a sua autonomia, poderá promover indiretamente a exploração de carreira, incentivando os/as alunos/as a interessar-se pela escola, a aumentar a curiosidade sobre as tarefas escolares e avançar no seu desenvolvimento pessoal, superando desafios (Duchesne et al., 2012). Por outro lado, valorizar as notas poderá reforçar, em alguns alunos e alunas, a sensação de ter que provar o seu próprio valor e evitar ser visto/a como incompetente (Duchesne et al., 2012). Este último padrão motivacional pode também encorajar os/as alunos/as a explorar profissões e o mundo do trabalho, mas para aspetos mais extrínsecos, sem apreciar totalmente o valor ou as consequências das suas ações (Duchesne et al., 2012).

A par da motivação dos/as alunos/as, tem-se debatido a pertinência de considerar também a motivação dos/as professores/as e a forma como as próprias instituições motivam os seus profissionais (Cordeiro et al., 2015; OCDE, 2020). Como modelo, um/a professor/a motivado/a aproxima-se dos/as seus/suas alunos/as e deixa transparecer a importância e o valor que lhes atribui, tal como permite compreender o quão é importante

a escola para o seu futuro. Assim, “um professor motivado, faz o aluno aprender” (Cidade, 2009, p. 33). Tal como os/as alunos/as são único/as, também os/as professores/as o são, apresentando variações nas práticas pedagógicas, no modo como interpretam acontecimentos que decorrem da relação com o/a aluno/a e na sua forma de atuação.

Em cruzamento com literatura sobre liderança, é possível considerar que os/as professores/as podem apresentar “quatro estilos de liderança: direção, orientação, apoio e delegação” (Jesus, 2008, p. 29). Em resposta às necessidades e preferências dos/as alunos/as, os/as professores/as podem adequar o seu estilo de liderança. Numa investigação realizada por Villa (1985, citado por Jesus, 2008), foi possível distinguir sete tipos de professor/a: o didático (pela clareza da explicação), o organizado (pela metodologia utilizada), o dominante (pela exigência), o físico (pela aparência), o cordial (pelo humor), o afetivo (pela atenção personalizada) e o entusiasta (pela motivação expressa). Além disso, verificou-se que todos estes tipos de liderança assumidos pelo/a professor/a são valorizados pelos/as alunos/as, consoante o seu próprio estilo, nível de ensino e em situações concretas (Jesus, 2008). Por exemplo, um/a aluno/a metódico/a e que valorize o conhecimento poderá sentir uma maior identificação com um/a professor/a organizado/a e didático/a na sua prática pedagógica. Inclusive, o/a mesmo/a aluno/a pode preferir um estilo de liderança por parte do/a professor/a num dado momento e outro estilo noutra momento do mesmo ano letivo (Jesus, 2008). Por exemplo, os estilos cordial e afetivo podem ser mais valorizados no início do ano letivo, numa fase de adaptação e introdução a novas matérias, enquanto os estilos didático e organizado podem ser preferidos no final do ano letivo ou na proximidade de situações de avaliação de conhecimentos, de forma a diminuir a ansiedade nestes momentos decisivos (Jesus, 2008).

A par do papel dos/as professores/as na motivação dos/as alunos/as, a literatura tem também reconhecido a sua importância no desenvolvimento de carreira dos/as jovens. Considerando alguns resultados da investigação, existe evidência de que o apoio prestado pelo/a professor/a constitui um fator facilitador da auto-eficácia dos/as alunos/as para a tomada de decisões, das suas expectativas de carreira e da sua preparação para a transição da escola para a universidade ou para o mercado de trabalho (Cardoso et al., 2014; Metheny et al., 2008; Phillips et al., 2002; Zhang et al., 2020). Ainda, as crenças de competência dos/as professores/as parecem influenciar as crenças dos/as alunos/as sobre as suas próprias competências (Cardoso et al., 2014; Spinath & Spinath, 2005). Além

disso, a aprendizagem mostra-se positivamente relacionada com a exploração de carreira (Watson & McMahon, 2005). Na escola, os/as docentes assumem um papel fundamental no desenvolvimento de concepções sobre o trabalho, por parte dos/as alunos/as, sensibilizando para a contribuição da escola no que diz respeito ao seu futuro (Cardoso et al., 2014; Nazli, 2007). A aceitação e abertura percebidas pelos/as alunos/as, em contexto de aula e do clima escolar global, contribuem também para que estes se sintam seguros/as e se envolvam na exploração de carreira (Noack et al., 2010).

Apesar de a literatura destacar a importância da relação professor/a-aluno/a em processos académicos e não académicos, o impacto na exploração e no desenvolvimento de carreira dos/as alunos/as necessita ainda ser melhor aprofundado (Carvalho & Taveira, 2014; Lazarides et al., 2015; Noack et al., 2010; Pinto et al., 2003). Investigação neste tema seria útil para analisar que práticas educativas contribuem para que os/as alunos/as se sintam motivados/as e iniciem comportamentos exploratórios, de forma a obter informação sobre si (e.g., interesses, preferências) e sobre o mundo que os/as rodeia (e.g., profissões, legislação do trabalho). Com efeito, os/as docentes podem influenciar diretamente os/as alunos/as através do seu perfil profissional, das suas habilidades e da sua experiência vivencial (Carvalho & Taveira, 2014).

É possível destacar o papel que os/as professores/as desempenham em termos pedagógicos e a sua articulação com processos académicos e de carreira. Particularmente, os/as professores/as podem criar oportunidades de exploração e aprofundamento do conteúdo curricular, mesmo através das atividades implementadas nas disciplinas que lecionam (Carvalho & Taveira, 2014). No âmbito das suas funções, os/as professores/as podem também apoiar os/as alunos/as na exploração de informação sobre as mais variadas profissões e o mundo do trabalho, incentivando-os/as a: a) procurar livros, folhetos e material multimédia; b) contactar os Serviços de Psicologia e Orientação das respetivas escolas; e c) participar em eventos como Feiras de Profissões, Dias Abertos das Instituições do Ensino Superior (Cardoso et al., 2014). Nas práticas de apoio ao estudo, podem, ainda, ajudar os/as alunos/as a traçar um horário de estudo, o qual considere os seus papéis de vida e o tempo aproximadamente dedicado a cada um (Oliveira & Taveira, 2016a). Assim, criar um agenda semanal, com todas as tarefas organizadas, poderá ser benéfico para apoiar o estudo e, simultaneamente, favorecer o autoconhecimento dos/as alunos/as, valorizando outras áreas importantes das suas vidas. Ao ajudar o/a aluno/a a monitorizar o cumprimento do seu plano de estudo, o/a

professor/a está também a contribuir para o desenvolvimento de autonomia, confiança e consequente motivação para a aprendizagem e exploração de carreira (Oliveira & Taveira, 2016a).

Neste sentido, verifica-se a necessidade de os/as docentes estarem sensibilizados/as e preparados/as para, com apoio dos/as psicólogos/as e aproveitando o que já fazem, reorganizar algumas práticas para infusão de aspetos relativos ao desenvolvimento de carreira. Psicólogos/as e professores/as podem debater, em conjunto, estratégias e instrumentos de ensino ajustados para facilitar o desenvolvimento de competências e a identidade dos/as estudantes (Oliveira & Taveira, 2016a; Pocinho et al., 2010). Por exemplo, quando os/as docentes nomeiam profissões tanto na forma feminina como na forma masculina (e.g., engenheira, engenheiro) podem prevenir escolhas académicas e profissionais baseadas em estereótipos de género e estimulam o sucesso antecipado dos/as alunos/as em conteúdos académicos e profissões socialmente associadas ao sexo oposto (Vervecken et al., 2013). Para tal, a consultoria pode ser vista como uma via de desenvolvimento (Mouta & Nascimento, 2008; Walsh et al., 1999), considerando a abrangência e os limites da intervenção pedagógica dos/as docentes. Em consultoria psicológica, é possível apoiar os/as docentes na (re)definição do contexto de sala de aula e a conferir intencionalidade a algumas das acções já realizadas (Mouta & Nascimento, 2008). Os/as psicólogos/as podem, pois, ajudar os/as docentes a construir ambientes de ensino-aprendizagem pautados pelo diálogo, cooperação, atribuição de significados aos conteúdos das respetivas disciplinas e reflexão integradora sobre experiências e emoções (Oliveira & Taveira, 2016a). Ambientes de aprendizagem com estas características podem constituir uma base segura, sustentadora de intenções e escolhas académicas e de carreira dos/as alunos/as (Oliveira & Taveira, 2016a). O/a psicólogo/a é, pois, um dos elementos centrais de uma equipa educativa, na qual partilha preocupações, medidas e programas com diversos agentes da comunidade, constituindo-se como modelo positivo de relações humanas (Pocinho et al., 2010) Assim, a prática da colaboração interprofissional poderá resultar em intervenções mais eficazes, baseando-se numa conceção holística do desenvolvimento humano (Walsh et al., 1999).

Concluindo, percebe-se a importância do papel dos/as professores/as nos percursos académicos e de carreira dos/as alunos/as, bem como a necessidade de os/as psicólogos/as atuarem em equipa e sob articulação de processos académicos e de carreira. Como exemplo, surge o trabalho entre professores/as e psicólogos/as para a criação de

um ambiente de sala de aula coeso, seguro e, ao mesmo tempo, desafiante. No âmbito da intervenção indireta, os/as psicólogos/as podem e devem trabalhar com os/as professores/as, de modo a sensibilizá-los/as para o seu papel e para a influência que, mesmo sem querer, exercem nos percursos de carreira dos/as jovens. Nessa sensibilização, podem ajudar os/as professores/as a ensaiar estratégias e a perceber que cuidados podem ter na sua prática e no exercício das suas funções para apoiar os/as alunos/as na construção dos seus percursos de carreira. Outro contributo essencial para o sucesso da missão dos/as docentes, é a colaboração ativa dos pais/encarregados de educação. Estes agentes educativos permitem transpor as aprendizagens feitas na escola para outros contextos, solidificando processos académicos e de carreira. Deste modo, importa prosseguir estudos que aprofundem conhecimentos sobre sinergias entre processos académicos e de carreira, assim como que valorizem o papel de agentes educativos nesses processos, como os/as docentes.

### **3. Método**

#### **3.1. Objetivos, Hipóteses e Questões de Investigação**

O principal objetivo deste estudo empírico é analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida por alunos/as, se associa a perfis de e motivação académica e exploração de carreira (considerando, em particular, a curiosidade com um indicador habitual da exploração de carreira). Portanto, a finalidade deste estudo não se prende com a modalidade básica centrada em testar teorias ou identificar leis gerais do comportamento humano (Almeida & Freire, 2007). Prende-se, sim, com uma vertente de investigação aplicada, em que, através dos seus resultados, este estudo poderá permitir retirar implicações para a prática psicológica (Almeida & Freire, 2007), nomeadamente importantes no âmbito de atuação da Psicologia da Educação. De forma a alcançar o objetivo principal, este estudo assume três objetivos específicos: descrever e analisar relações entre os construtos; identificar perfis de alunos/as com base na exploração de carreira e na motivação académica; analisar associações entre esses perfis e dimensões da relação professor/a-aluno/a. Neste sentido, com base na literatura revista, foram definidas as seguintes hipóteses de investigação:

H1. Há uma associação positiva entre a motivação académica e a exploração de carreira, por parte dos/as alunos/as (e.g., Duchesne et al., 2012; Hirschi et al., 2013; Lee et al., 2016).

H2. Há uma associação positiva entre a motivação académica dos/as alunos/as e a proximidade que percebem na sua relação com os/as professores/as (e.g., Brekelmans, 1989, citado por Wubbels et al., 2006).

H3. Existem três perfis diferenciados de alunos/as no que concerne à motivação académica e exploração de carreira (e.g., Azevedo, 2017; Pereira, 2020).

H4. O perfil caracterizado por níveis elevados de exploração de carreira e de metas orientadas para a aprendizagem será constituído por mais alunas do que alunos (e.g., Afonso & Taveira, 1999; Miranda & Almeida, 2014).

Foram ainda construídas três questões de investigação:

Q1. Existe relação entre as orientações motivacionais dos/as alunos/as e as suas perceções de interação com os/as docentes?

Q2. Existe relação entre a exploração de carreira dos/as alunos/as e as suas perceções de interação com os/as docentes?

Q3. Perfis diferenciados de alunos/as quanto à exploração de carreira e orientação motivacional relacionam-se com perceções de interação com os/as docentes?

### **3.2. Desenho de Investigação**

O presente estudo recorre a numa metodologia quantitativa, na medida em que focaliza a explicação e caracterização dos fenómenos (Fortin et al., 2009). Assente no paradigma positivista, esta metodologia é caracterizada pela “medida de variáveis e pela obtenção de resultados numéricos suscetíveis de serem generalizados a outras populações” (Fortin et al., 2009, p. 27). No âmbito do desenho de investigação, adota-se a tipologia descritivo-correlacional, uma vez que este estudo se propõe explorar “relações entre variáveis com vista a descrevê-las” (Fortin et al., 2009, p. 244). Registe-se que, neste tipo de investigação, a amostra deve incluir um número considerável de elementos e ser representativa, tanto quanto possível, da população alvo (Fortin et al., 2009). Estes cuidados foram reconhecidos no planeamento metodológico e no delineamento de critérios de inclusão na amostra, no presente estudo, apresentados de seguida. Ao considerar a dimensão tempo, assume-se a tipologia transversal, já que cada indivíduo é avaliado apenas num único momento e são agrupados grupos de pessoas com base nas

suas características (Almeida & Freire, 2007). Uma vez que não se pretendem avaliar possíveis mudanças manifestadas pelos/as participantes, a tipologia transversal é a mais apropriada para este estudo (Haro et al., 2016).

### 3.3. Participantes

A amostra deste estudo é constituída por alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)<sup>1</sup>. A opção por este grupo de alunos/as decorre da antecipação de uma tomada de decisão no final desse ciclo de estudos e que engloba motivação, curiosidade e exploração de carreira. É uma fase importante na vida e na carreira dos/as alunos/as, onde muitos demonstram maior ansiedade (Königstedt & Taveira, 2010), recorrem a docentes e precisam de apoio para aumentar a participação ativa na construção da sua identidade e percurso (Carvalho et al., 2019; Vale & Carvalho, 2018). Nesta conjectura, profissionais como os/as psicólogos/as e os/as professores/as (nas suas valências profissionais específicas), têm um papel crucial ao criar condições para que os/as alunos/as se sintam confiantes para explorar, usufruam de experiências que lhes possibilitem adquirir mais informação, fomentando o autoconhecimento e autocompreensão (Oliveira & Taveira, 2016a; Königstedt & Taveira, 2010).

No que concerne à seleção dos elementos da amostra, recorreu-se a uma estratégia de amostragem não probabilística. Ao contrário do processo de amostragem probabilística, as estratégias não probabilísticas impossibilitam que todos os elementos da amostra tenham igual oportunidade de participar no estudo (Fortin et al., 2009). No entanto, a opção por esta estratégia de amostragem deveu-se à inviabilidade de investigar todos os/as jovens do 3.º CEB em Portugal e de se ter decidido que o recrutamento de participantes incidiria, por proximidade geográfica, no distrito de Braga. Mais concretamente, foi implementado o método de amostragem acidental ou de conveniência, “constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem a critérios de inclusão precisos” (Fortin et al., 2009, p. 321). Assim, procurou-se criar um grupo de indivíduos heterogéneo no que respeita à idade, ao sexo e ao ano de escolaridade, que fosse

---

<sup>1</sup> Registe-se que, segundo os dados da PORDATA (Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS], 2020), o número de estudantes matriculados no 3.º CEB tem vindo a diminuir na última década.

representativo da população alvo (estudantes do 3.º CEB). Como critérios de inclusão, estabeleceram-se os seguintes: o/a jovem deveria estar matriculado/a no 7.º, 8.º ou 9.º ano de escolaridade, mesmo que já tivesse reprovado ao longo do seu percurso escolar; o/a jovem poderia ter outra nacionalidade que não portuguesa, desde que percebesse o português falado e escrito. Por outro lado, não foram incluídos na amostra jovens com diagnóstico de psicopatologia ou défices cognitivos, dado que a participação neste estudo poderia ser penosa para a situação particular do/a jovem em questão.

Foi, então, recolhida uma amostra com 197 jovens, a maioria do sexo feminino ( $n = 105$ , 53.3%), com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos ( $M = 13.85$ ,  $DP = 1.27$ ), maioritariamente de nacionalidade portuguesa ( $n = 178$ , 90.4%). O agregado familiar dos/as participantes era, na maioria, constituído pelos progenitores e, quando aplicável, irmãos ( $n = 128$ , 65%). As habilitações literárias variavam entre Sem Escolaridade e Ensino Superior, tanto para o pai ( $M_{dn} = 3$ ), como para a mãe ( $M_{dn} = 4$ ). Quanto à situação profissional dos progenitores, a maioria dos pais ( $n = 175$ , 91.1%) e das mães ( $n = 165$ , 84.6%) estavam empregados aquando deste estudo. Conforme a Classificação Portuguesa das Profissões, a categoria “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices” ( $n = 56$ , 32.7%) verificou-se ser a mais frequente entre as profissões dos pais, enquanto Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” ( $n = 40$ , 22.6%) foi a mais comum entre as profissões das mães. Relativamente à situação académica, os/as participantes encontravam-se no 3.º CEB – 53 (26.9%) frequentavam o 7.º ano, 41 (20.8%) frequentavam o 8.º ano, e 103 (52.3%) frequentavam o 9.º ano ( $M_{dn} = 9$ ). A maioria dos/as participantes nunca beneficiou nem prestou apoio tutorial na escola ( $n = 152$ , 77.2%), nem tampouco tinha explicações fora da escola ( $n = 155$ , 78.7%). No mesmo sentido, a maioria dos/as participantes nunca reprovou de ano ( $n = 165$ , 83.8%). Contudo, entre os/as que já tinham reprovado, tal ocorreu uma vez no 3.º ano ( $n = 8$ , 23.5%) ou em mais que um ano de escolaridade ( $n = 8$ , 23.5%). A maioria dos/as participantes ( $n = 134$ , 68%) não frequentava atividades extracurriculares no momento deste estudo. Dos que frequentavam, o Desporto configurou o tipo de atividade extracurricular mais comum ( $n = 31$ , 48.4%). A Tabela 1 apresenta detalhadamente as características sociodemográficas e académicas da amostra deste estudo.

**Tabela 1***Características Sociodemográficas e Académicas da Amostra*

Variável	Grupo	<i>n</i>	%
Idade	11	1	.5
	12	33	16.8
	13	43	21.8
	14	57	28.9
	15	48	24.4
	16	11	5.6
	17	3	1.5
	18	1	.5
Sexo	Feminino	105	53.3
	Masculino	92	46.7
Nacionalidade	Portuguesa	178	90.4
	Brasileira	13	6.6
	Angolana	1	.5
	Venezuelana	1	.5
	Dupla Nacionalidade	4	2
Ano de Escolaridade	7.º	53	26.9
	8.º	41	20.8
	9.º	103	52.3
Agregado Familiar	Família Nuclear	128	65
	Família Alargada	20	10.2
	Família Monoparental	31	15.7
	Família Reconstruída	18	9.1
Habilitações do Pai	Sem Escolaridade	6	3
	1.º Ciclo	13	6.6
	2.º Ciclo	37	18.8
	3.º Ciclo	50	25.4
	Ensino Secundário	52	26.4
	Ensino Superior	39	19.8
	Habilitações da Mãe	Sem Escolaridade	3
1.º Ciclo		5	2.5
2.º Ciclo		23	11.7
3.º Ciclo		46	23.4

Variável	Grupo	<i>n</i>	%
Habilitações da Mãe	Ensino Secundário	70	35.5
	Ensino Superior	50	25.4
Profissão do Pai	Representantes do poder legislativo e de órgãos	5	2.9
	Especialistas das actividades intelectuais e científicas	29	17
	Técnicos e profissões de nível intermédio	12	7
	Pessoal administrativo	6	3.5
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	28	16.4
	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1	6
	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	56	32.7
	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	24	14
	Trabalhadores não qualificados	10	5.8
	Profissão da Mãe	Representantes do poder legislativo e de órgãos	14
Especialistas das actividades intelectuais e científicas		31	17.5
Técnicos e profissões de nível intermédio		25	14.1
Pessoal administrativo		6	3.4
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores		40	22.6
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices		14	7.9

Variável	Grupo	<i>n</i>	%
Profissão da Mãe	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	24	13.6
	Trabalhadores não qualificados	23	13
Situação Profissional do Pai	Empregado/a	175	91.1
	Desempregado/a	10	5.2
	Reformado/a	6	3.1
	Outra	1	5
Situação Profissional da Mãe	Empregado/a	165	84.6
	Desempregado/a	27	13.8
	Reformado/a	2	1
	Outra	1	5
Apoio Tutorial	Não	152	77.2
	Sim	45	22.8
Explicações	Não	155	78.7
	Sim	42	21.3
Reprovações	Não	165	83.8
	Sim	32	16.2
Ano de Reprovação	3.º	8	23.5
	7.º	7	20.6
	2.º	4	11.8
	8.º	1	2.9
	4.º	2	5.9
	9.º	1	2.9
	6.º	1	2.9
	Mais de Uma	8	23.5
Atividade Extracurricular	Não	134	68
	Sim	63	32
Tipo de Atividade Extracurricular	Clubes	5	7.8
	Associação de Estudantes	11	17.2
	Desporto	31	48.4
	Artes	5	7.8

Variável	Grupo	<i>n</i>	%
Tido de Atividade	Escuteiros	2	3.1
Extracurricular	Vários	7	10.9
	Instituto Britânico	2	3.1

### 3.4. Medidas

No presente estudo, para caracterizar a amostra e avaliar os constructos-chave, foi construído um protocolo de recolha de dados (Anexo I) com os seguintes instrumentos: um Questionário Sociodemográfico e Académico, desenvolvido para esta investigação; o Inventário de Metas Académicas (IMA), originalmente construído por Hayamizu e Weiner (1991) e validado para a população portuguesa por Miranda e Almeida (2011); a Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC), construída por Savickas e Porfeli (2012) e validada para a população portuguesa por Duarte et al. (2012); e o Questionário de Interação do Professor (QIP), desenvolvido inicialmente por Wubbels (1985) e adaptado para a população portuguesa por Azevedo et al. (2010).

**3.4.1. Questionário Sociodemográfico e Académico (Ferreira & Oliveira, 2020).** Foi utilizado um questionário sociodemográfico e académico, construído para o efeito do estudo, composto por 15 questões, abertas e fechadas, apresentadas por escrito, referentes a variáveis sociodemográficas e académicas, tais como idade, sexo, ano de escolaridade e existência/número de retenções.

**3.4.2. Inventário de Metas Académicas (IMA; Hayamizu & Weiner, 1991; adaptado por Miranda & Almeida, 2011).** O IMA constitui um instrumento de autorrelato, constituído por 22 itens distribuídos por quatro dimensões: a) metas orientadas para a aprendizagem (e.g., “Estudo porque considero importante aprender coisas novas”); b) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar (e.g., “Estudo para que os meus colegas não gozem comigo”); c) metas orientadas para objetivos concretos (e.g., “Estudo porque quero mais tarde fazer um curso”); e d) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar

(e.g., “Estudo para agradar aos meus pais”). A resposta é dada numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, consoante o grau de intensidade ou frequência, em que 1 corresponde a *Nunca* e 5 a *Sempre*. Verificou-se, no estudo de adaptação e validação da medida, um bom poder discriminativo, com coeficientes da correlação do item com o total de cada dimensão acima de .35 (Miranda & Almeida, 2011). Assim, os itens permitem diferenciar os/as participantes no mesmo sentido da medida total, o que é indicativo da sensibilidade do instrumento. Por sua vez, as moderadas ou elevadas correlações entre os resultados em cada item e o total da respetiva dimensão sugeriram clareza na solução fatorial, não existindo possibilidade de um item pertencer a mais do que uma dimensão. Encontraram-se ainda coeficientes de consistência interna superiores a .70 nas quatro dimensões, nomeadamente entre .80 e .88 (Miranda & Almeida, 2011). Registe-se que as associações positivas estatisticamente significativas entre as pontuações dos/as alunos/as nas quatro metas e o seu rendimento escolar, verificadas no estudo de validação, acrescentaram evidência de validade da medida. No presente estudo, verificam-se genericamente bons coeficientes de consistência interna, com valores de alfa de *Cronbach* entre .72 na dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar, e .92 na dimensão Metas Orientadas para a Aprendizagem.

**3.4.3. Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC; Savickas & Porfeli, 2012; adaptado por Duarte et al., 2012).** A versão portuguesa deste instrumento de autorrelato é composta por 28 itens que permitem avaliar a adaptabilidade de carreira. Estes itens estão organizados em quatro dimensões: a) preocupação (e.g., “Pensar como vai ser o meu futuro”), b) controlo (e.g., “Tomar decisões por mim próprio(a)”, c) curiosidade (e.g., “Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa”) e d) confiança (e.g., “Realizar tarefas de forma eficiente”). A resposta aos itens é feita numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a *Muito pouco* e 5 a *Muito*. Pontuações mais elevadas indicam níveis maiores de adaptabilidade de carreira. Perante os resultados do estudo de validação, verifica-se que a versão portuguesa apresenta propriedades psicométricas favoráveis (Duarte

et al., 2012). A escala total (com um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .92) e as quatro dimensões (com coeficientes de alfa de *Cronbach* desde .74 até .83) demonstraram boas e excelentes estimativas de consistência interna (Duarte et al., 2012). O estudo de validação suporta também uma estrutura fatorial hierárquica e multidimensional, coerente com o modelo teórico e a explicação linguística dos recursos de adaptabilidade na carreira (Duarte et al., 2012). Note-se que neste estudo, em particular, foi considerada apenas a dimensão Curiosidade, enquanto indicador do processo de exploração de carreira (Taveira, 2000). Neste estudo, encontrou-se um valor de consistência interna da dimensão Curiosidade bom, com um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .91.

**3.4.4. Questionário de Interação do Professor (QIP; Wubbels, 1985; adaptado por Azevedo et al., 2010).** Este instrumento de autorrelato é composto por 32 itens agrupados em oito dimensões relacionadas com a Dominância/Submissão e com a Cooperação/Oposição. A Dominância/Submissão reúne as seguintes dimensões: a) Rigor (e.g., “O professor verifica, mantém, silencia e enfatiza regras rigorosas”), b) Liderança (e.g., “O professor exerce liderança, capta e mantém a atenção dos alunos”), c) Insegurança (e.g., “O professor exhibe as suas inseguranças”), d) Responsabilidade/Liberdade dos alunos (e.g., “São dadas aos alunos oportunidades de assumir responsabilidades pelas suas actividades”). A Cooperação/Oposição inclui as seguintes dimensões: a) Apoio (e.g., “O professor é amigável e providencia apoio aos alunos”), b) Compreensão (e.g., “O professor mostra interesse, preocupação, compreensão aos alunos”), c) Insatisfação (e.g., “O professor demonstra a sua tristeza/insatisfação com os alunos”), d) Repreensão (e.g., “O professor mostra impaciência/fúria na aula”). A resposta aos itens é feita numa escala tipo *Likert* de três pontos, em que 1 corresponde a *Nunca* e 3 a *É sempre assim*. Nos resultados do estudo de adaptação e validação do instrumento foi encontrada uma estrutura que replica a da versão original, e valores de consistência interna genericamente aceitáveis, entre .41, na dimensão Rigor, e .70, na dimensão Liderança (Azevedo et al., 2010). No presente estudo,

também foram encontrados valores de consistência interna genericamente aceitáveis, entre .45 na dimensão Rigor, e .79 na dimensão Liderança. Utilizado em diversas culturas, o QIP tem permitido estudar o papel da relação pedagógica em variáveis cognitivas e emocionais (Wubbels et al., 2006).

### 3.5. Procedimentos

Num primeiro momento, foram colocadas algumas sugestões de temas no âmbito da Unidade Curricular (UC) Metodologias Avançadas de Investigação II do Mestrado em Psicologia de Educação, ano letivo 2019/20. Seguindo o plano de trabalhos, juntamente com a orientadora, definiu-se o tema e o título do projeto, bem como as variáveis a serem estudadas. No seguimento de uma revisão de literatura, elaborou-se a fundamentação teórica, sobre a qual se baseou o objetivo e o método do presente estudo, sendo sujeita a alterações e melhorias decorrentes da continuidade deste trabalho no ano letivo 2020/21.

O estudo prosseguiu de acordo com o cronograma estipulado (Anexo II). Depois de determinados todos os parâmetros metodológicos, avançou-se na organização e preparação da recolha de dados. A fim de uma utilização devida dos instrumentos, foi requerida autorização aos respetivos autores (Anexo III). Para a recolha de dados, foi também pedida e obtida permissão para a realização de estudos em contexto escolar, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da Direção-Geral da Educação (Referência 0749200001). Com base nessa aprovação, foi pedida autorização à Direção de uma instituição (Anexo IV) para realizar a recolha de dados, informando também os/as psicólogos/as. Seguidamente, os Encarregados de Educação (EE) e os/as potenciais participantes assinaram o respetivo consentimento informado (Anexo I e V). Note-se que foram obtidos consentimentos informados de EE em papel e por via remota. Devido ao confinamento geral decretado pelo Governo, em situação pandémica, houve pais/EE que assinaram o seu consentimento em papel, por intermédio dos/as professores/as, ou no formato *Google Forms*. Por sua vez, os/as jovens forneceram consentimento informado via *Google Forms*.

Na impossibilidade de ser feito presencialmente, devido à situação pandémica, o preenchimento do protocolo de recolha de dados foi realizado à distância, via *Google Forms*. A recolha de dados foi feita em grupo, no contexto de sala de aula *online*. O

preenchimento dos instrumentos ficou estimado em 30 minutos, descontando o tempo de indicações iniciais. Importa referir que os/as alunos/as preencheram o QIP tendo em consideração apenas a sua relação com o/a Diretor/a de Turma (DT). Esta decisão foi tomada no seguimento de outros estudos em que foi utilizada esta medida, focando na relação dos/as alunos/as com o/a professor/a de uma disciplina em específico. Além disso, em virtude do seu cargo/estatuto, o/a DT tende a ser percebido pelos/as alunos/as e EE como o/a professor/a que mais acompanha os/as alunos/as.

Ao longo do estudo, foram atendidos os cuidados éticos de investigação, defendidos e explicitados no código deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Nomeadamente, os EE e alunos/as foram devidamente informados acerca dos objetivos da investigação, assim como tiveram conhecimento de que a participação era voluntária, podendo desistir a qualquer momento. De forma a garantir o conforto dos/as participantes e evitar o enviesamento de respostas, durante o preenchimento do protocolo de recolha de dados, procurou-se que o/a professor/a estivesse ausente, ou caso estivesse presente, tentou-se, o máximo possível, que não interferisse no processo de recolha de dados. Ao assegurar a confidencialidade dos dados, atribuiu-se um código numérico a cada jovem e outras pessoas não tiveram nem terão acesso às respostas individuais de qualquer aluno/a. Do mesmo modo, a conservação dos dados foi feita com o máximo cuidado e será mantida durante o período considerado necessário, em privacidade.

### **3.6. Análise de Dados**

Os dados recolhidos foram codificados e analisados no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 25.0 para *Windows*. Para a análise dos dados, foram utilizados os procedimentos estatísticos adequados às características das variáveis (Martins, 2011). Assim, foram primeiramente efetuadas análises descritivas (e.g., média, moda, mediana, desvio-padrão) para a caracterização das variáveis na amostra. Depois de testar a normalidade da distribuição dos dados, através do teste *Kolmogorov-Smirnov*, foram aplicados testes de estatística inferencial para explorar as relações entre variáveis. Uma vez que não se confirmou a normalidade da distribuição de dados, optou-se por utilizar testes não paramétricos, nomeadamente Coeficiente de Correlação de *Spearman*.

Para identificar perfis dos/as alunos/as em função do padrão motivacional e de exploração de carreira, foi realizada uma análise de *clusters* a partir dos dados recolhidos

com o IMA e com a dimensão Curiosidade da EAC. Esta é uma técnica exploratória, que consiste numa “análise multivariada que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos ou compactos relativamente a uma ou mais características comuns” (Marôco, 2003, p. 295). Estes grupos são designados *clusters*, sendo que cada grupo/*cluster* agrega indivíduos com perfis similares entre si, mas distintos de indivíduos integrados noutros grupos/*clusters*. Registe-se que esta identificação de grupos/*clusters* é útil para caracterizar indivíduos consoante determinados perfis e, por isso, permite preparar e implementar intervenções psicológicas ajustadas às características e às necessidades de cada grupo (Silva et al., 2014).

A análise de *clusters* pode ser realizada através de dois grandes métodos: hierárquicos e não hierárquicos. Neste trabalho, foram inicialmente utilizados métodos hierárquicos da análise de *clusters*. Esta opção justifica-se pelo facto de não existir uma hipótese à priori quanto ao número de *clusters* a obter e por se reconhecer a importância de um elemento ser integrado num único grupo/*cluster* (Oliveira, 2019). Para o agrupamento hierárquico de *clusters*, foi escolhido o Método de *Ward*, que identifica os *clusters* a partir da menor variabilidade dos elementos (Marôco, 2003). Ou seja, os *clusters* são identificados de acordo com a homogeneidade dos elementos de cada grupo e a heterogeneidade entre os elementos dos outros grupos. Seguindo os parâmetros dos modelos hierárquicos, foi utilizada a distância euclidiana para medir a diferença geométrica no espaço multidimensional entre as variáveis, que consiste na raiz quadrada da soma dos quadrados das diferenças de valores para cada variável (Bem et al., 2015). A distância euclidiana é uma medida de distância entre *clusters* – os elementos com menor distância entre si pertencem ao mesmo grupo/*cluster*; os elementos mais distantes entre si pertencem a grupos/*clusters* distintos (Bem et al., 2015). Para decidir o número de *clusters* a reter, foi feita uma análise gráfica de um dendograma, o qual consiste numa representação gráfica que permite visualizar o processo de *clustering* passo a passo e analisar os níveis de distância dos *clusters* formados (Oliveira, 2019). 2007). Consideraram-se ainda os centros dos *clusters* finais e o número de casos em cada *cluster*. Com o intuito de investigar analiticamente a solução encontrada, recorreu-se, de seguida, ao método não hierárquico (*K-Means Clustering Analysis*). Este método parte de um número de *clusters* definido a priori e calcula os pontos que representam os centros destes grupos (Mooi & Sarstedt, 2011).

Posteriormente, foi testada a relação entre as dimensões do QIP e os grupos/*clusters* identificados. Partindo do pressuposto de que os grupos/*clusters* resultantes configuram uma variável nominal e a soma dos itens correspondente a determinada dimensão do QIP traduz-se numa variável intervalar, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ).

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados Descritivos e Correlacionais

Os resultados da estatística descritiva (Tabela 2) sugerem que os/as participantes apresentaram valores médios superiores às pontuações médias possíveis em todas as dimensões do IMA, exceto na dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar. Apresentaram também um valor médio de Curiosidade (indicador de exploração de carreira) superior ao valor médio possível. No que se refere ao QIP, a amostra deste estudo apresentou valores médios superiores às pontuações médias possíveis nas dimensões Liderança, Apoio e Compreensão. Por outro lado, nas restantes dimensões do QIP, os valores médios apresentados pela amostra foram inferiores às pontuações médias possíveis. Além disso, nestes dois instrumentos e na dimensão Curiosidade, os/as participantes igualaram a pontuação mínima possível. Também as pontuações máximas possíveis foram igualadas pela amostra deste estudo, exceto nas seguintes dimensões do QIP: Liberdade, Insegurança, Repreensão e Rigor.

Considerando os resultados nas diferentes dimensões do IMA, encontraram-se níveis médios mais elevados na dimensão Metas Orientadas para Objetivos Concretos ( $M = 4.10$ ,  $DP = .96$ ) e níveis mais baixos na dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar ( $M = 2.19$ ,  $DP = .98$ ). Analisando as dimensões do QIP, os resultados indicam níveis médios mais elevados na dimensão Apoio ( $M = 2.60$ ,  $DP = .42$ ) e níveis médios mais baixos na dimensão Repreensão ( $M = 1.50$ ,  $DP = .34$ ).

Conforme se percebe na Tabela 3, foram encontradas, entre as dimensões do IMA, algumas associações positivas e estatisticamente significativas, nomeadamente: entre a dimensão Metas Orientadas para a Aprendizagem e as restantes dimensões; entre a dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar e a dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar;

e entre a dimensão Metas Orientadas para Objetivos Concretos e a dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar.

**Tabela 2**

*Estatísticas Descritivas Relativas à Motivação, à Exploração de Carreira e à Relação Professor/a-aluno/a*

Variável	Pontuação		Pontuação		Pontuação		M	DP
	Mínima	Máxima	Média	Min.	Máx.			
	Possível	Possível	Possível					
MA	1	5	3	1	5	3.64	.96	
MEPSCE	1	5	3	1	5	2.19	.98	
MOC	1	5	3	1	5	4.10	.96	
MEPSCF	1	5	3	1	5	3.25	.88	
Curiosidade	1	5	3	1	5	3.82	.77	
Liderança	1	3	2	1	3	2.48	.40	
Apoio	1	3	2	1	3	2.60	.42	
Compreensão	1	3	2	1	3	2.55	.43	
Liberdade	1	3	2	1	2.75	1.76	.38	
Insegurança	1	3	2	1	2.75	1.60	.36	
Insatisfação	1	3	2	1	3	1.58	.44	
Repreensão	1	3	2	1	2.75	1.50	.34	
Rigor	1	3	2	1	2.75	1.96	.36	

*Nota.* MA – Metas Orientadas para a Aprendizagem; MEPSCE - Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar; MOC – Metas Orientadas para Objetivos Concretos; MEPSCF – Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar.

No que concerne às dimensões do QIP, verificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas entre: a dimensão Liderança e as dimensões Apoio, Compreensão e Liberdade; a dimensão Apoio e as dimensões Compreensão e Liberdade; a dimensão Compreensão e a dimensão Liberdade; a dimensão Insegurança e as dimensões Insatisfação, Repreensão e Rigor; a dimensão Insatisfação e as dimensões Repreensão e Rigor; a dimensão Repreensão e a dimensão Rigor. Por outro lado, encontraram-se associações negativas e estatisticamente significativas entre: a dimensão

Liderança e as dimensões Insegurança, Insatisfação e Repreensão; a dimensão Apoio e as dimensões Insegurança, Insatisfação e Repreensão; a dimensão Compreensão e as dimensões Insegurança, Insatisfação e Repreensão; a dimensão Liberdade e a dimensão Insatisfação.

Considerando associações entre os diferentes instrumentos, em consonância com a H1, atendeu-se à relação entre a motivação académica e a curiosidade (indicador de exploração de carreira) dos/as alunos/as. Os resultados correlacionais indicam uma associação estatisticamente significativa, positiva, entre as Metas Orientadas para a Aprendizagem e a Curiosidade ( $r_{sp} = .56, p < .001$ ). O desejo em estudar para aprender, melhorar conhecimentos ou adquirir novas habilidades associa-se significativamente à curiosidade relativamente a opções académicas e profissionais por parte dos/as alunos/as. Foi também encontrada uma associação estatisticamente significativa, positiva, entre a dimensão Metas Orientadas para Objetivos Concretos e a Curiosidade ( $r_{sp} = .45, p < .001$ ). O empenho em estudar para conseguir resultados académicos elevados associa-se significativamente à curiosidade quanto ao futuro dos/as alunos/as.

Considerando a H2 e a Q1, a dimensão Metas Orientadas para a Aprendizagem demonstrou-se relacionada, de modo positivo e estatisticamente significativo, com as dimensões Apoio ( $r_{sp} = .39, p < .001$ ), Compreensão ( $r_{sp} = .36, p < .001$ ), Liderança ( $r_{sp} = .48, p < .001$ ) e Liberdade ( $r_{sp} = .15, p = .039$ ). Isto é, maior vontade em estudar para aprender, melhorar conhecimentos e adquirir novas habilidades associa-se à perceção dos/as alunos/as de maior apoio, compreensão, liderança e liberdade por parte dos/as seus/as professores/as. Por outro lado, foram encontradas associações negativas e estatisticamente significativas entre a dimensão Metas Orientadas para a Aprendizagem e as dimensões Insatisfação ( $r_{sp} = -.20, p = .005$ ), Repreensão ( $r_{sp} = -.20, p = .005$ ), e Insegurança ( $r_{sp} = -.17, p = .018$ ). Ou seja, menor disposição dos/as alunos/as em estudar para aprender, melhorar conhecimentos ou adquirir novas habilidades relaciona-se com a perceção de maior insatisfação, repreensão e insegurança por parte dos/as professores/as.

Foram encontradas associações estatisticamente significativas, positivas, entre a dimensão Metas Orientadas para Objetivos Concretos e as dimensões Apoio ( $r_{sp} = .31, p < .001$ ), Compreensão ( $r_{sp} = .29, p < .001$ ) e Liderança ( $r_{sp} = .38, p < .001$ ). Isto é, maior disposição dos/as alunos/as em estudar para conseguir resultados académicos elevados e melhores condições laborais no futuro associa-se à perceção de maior apoio, compreensão e liderança por parte dos/as professores/as. Contudo, a dimensão Metas Orientadas para

Objetivos Concretos apresentou-se relacionada, de modo negativo e estatisticamente significativo, com as dimensões Insatisfação ( $r_{sp} = -.14, p = .046$ ) e Repreensão ( $r_{sp} = -.21, p = .003$ ). Menor disposição dos/as alunos/as em estudar para conseguir classificações escolares mais altas e melhores condições laborais no futuro associa-se à percepção de maior insatisfação e repreensão docente.

Ainda, a dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar demonstrou-se correlacionada, de modo positivo e estatisticamente significativo, com as dimensões Repreensão ( $r_{sp} = .17, p = .018$ ) e Insegurança ( $r_{sp} = .18, p = .012$ ). Assim, um maior desejo dos/das alunos/as em estudar para obter aprovação ou evitar a desaprovação por parte de outros na escola associa-se à percepção de maior repreensão e insegurança docente. Por último, registou-se uma associação estatisticamente significativa, positiva, entre a dimensão Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar e a dimensão Insegurança ( $r_{sp} = .15, p = .043$ ). Ou seja, um maior foco dos/as alunos/as em estudar para obter aprovação ou evitar a desaprovação por parte de outros na família associa-se à percepção de maior insegurança docente.

Em alinhamento com a Q2, identificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas entre a Curiosidade e as dimensões Liderança ( $r_{sp} = .37, p < .001$ ), Apoio ( $r_{sp} = .32, p < .001$ ), Compreensão ( $r_{sp} = .28, p < .001$ ) e Liberdade ( $r_{sp} = .21, p = .004$ ). Isto é, maior curiosidade relativamente ao futuro e a percursos de carreira relaciona-se com a percepção dos/as alunos/as de mais liderança, apoio, compreensão e liberdade por parte dos/as seus/as professores/as. Por outro lado, foi encontrada uma associação estatisticamente significativa, negativa, entre a Curiosidade e a dimensão Repreensão ( $r_{sp} = -.14, p = .047$ ). Menor curiosidade quanto ao futuro associa-se à percepção dos/as alunos/as de mais repreensão por parte dos/as professores/as.

**Tabela 3***Correlações entre Motivação, Exploração de Carreira e Relação Professor/a-aluno/a*

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. MA	—												
2. MEPSCE	.16*	—											
3. MOC	.79**	.06	—										
4. MEPSCF	.17*	.40**	.17*	—									
5. Curiosidade	.56**	.13	.45**	.10	—								
6. Liderança	.48**	.05	.38**	.04	.37**	—							
7. Apoio	.39**	.06	.31**	.03	.32**	.72**	—						
8. Compreensão	.36**	-.02	.29**	-.01	.28**	.65**	.80**	—					
9. Liberdade	.15*	.02	.08	.05	.21**	.30**	.49**	.50**	—				
10. Insegurança	-.17*	.18*	-.12	.15*	-.00	-.25**	-.21**	-.18*	-.02	—			
11. Insatisfação	-.20**	.08	-.14*	.05	-.13	-.44**	-.50**	-.47**	-.17*	.51**	—		
12. Repreensão	-.20**	.17*	-.21**	.08	-.14*	-.41**	-.41**	-.35**	-.10	.49**	.70**	—	
13. Rigor	-.06	.09	-.03	.13	-.06	-.01	-.09	-.07	-.12	.31**	.44**	.42**	—

*Nota.* MA – Metas Orientadas para a Aprendizagem; MEPSCE – Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar;

MOC – Metas Orientadas para Objetivos Concretos; MEPSCF – Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

#### 4.2. Perfis de Alunos/as e Associações com Relação Professor/a-Aluno/a

No que respeita aos resultados da análise de *clusters*, tendo por base os métodos hierárquicos e não hierárquicos, analisaram-se as soluções de três e quatro *clusters*. Optou-se pela solução de três *clusters*, com diferenciação de três perfis de alunos/as em função da orientação motivacional e da curiosidade (indicador de exploração de carreira): *Cluster 1* ( $n = 49$ ), *Cluster 2* ( $n = 89$ ) e *Cluster 3* ( $n = 59$ ). Esta opção deveu-se ao facto de a solução de três *clusters* proporcionar uma distribuição mais equilibrada de indivíduos, ser mais simples e parcimoniosa.

Na Tabela 4, apresentam-se as médias (centros) dos *clusters* para cada variável, bem como a estatística  $F$  nas mesmas. É possível constatar que as variáveis Metas Orientadas para a Aprendizagem ( $F = 150.05$ ) e Metas Orientadas para Objetivos Concretos ( $F = 150.05$ ) são as que melhor permitem diferenciar os *clusters*. Pelo contrário, a variável Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar é a que menos diferencia os grupos ( $F = 48.16$ ).

**Tabela 4**

*Centros dos Clusters e Estatística F para as Dimensões do IMA e a Curiosidade*

	<i>Cluster</i>			$F$
	1	2	3	
MA	4.20	4.08	2.49	150.05
MEPSCE	3.41	1.67	1.96	113.13
MOC	4.54	4.61	2.96	150.05
MEPSCF	4.13	2.91	3.03	48.16
Curiosidade	4.20	4.07	3.14	49.15

*Nota.* MA – Metas Orientadas para a Aprendizagem; MEPSCE - Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar; MOC – Metas Orientadas para Objetivos Concretos; MEPSCF – Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar

A Tabela 5 sistematiza as médias e desvios-padrão de cada *cluster* nas variáveis. Quanto à orientação motivacional, nas Metas Orientadas para a Aprendizagem: o *Cluster 1* apresenta os níveis médios mais elevados dos três grupos ( $M = 4.20$ ,  $DP = .60$ ); o

*Cluster 2* apresenta níveis mais baixos do que o anterior, mas ainda acima da média da amostra deste estudo ( $M = 4.08$ ,  $DP = .59$ ); o *Cluster 3* apresenta os valores mais baixos dos grupos e abaixo da média da amostra ( $M = 2.49$ ,  $DP = .63$ ). No que concerne às Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar: o *Cluster 1* apresenta os níveis médios mais elevados dos três grupos ( $M = 3.42$ ,  $DP = .77$ ); o *Cluster 2* apresenta os valores mais baixos comparativamente aos outros grupos e abaixo da média da amostra ( $M = 1.67$ ,  $DP = .51$ ); o *Cluster 3* apresenta valores abaixo da média da amostra, mas ainda assim ligeiramente superiores ao grupo anterior ( $M = 1.96$ ,  $DP = .77$ ). Relativamente às Metas Orientadas para Objetivos Concretos: o *Cluster 2* apresenta os níveis médios mais elevados dos três grupos ( $M = 4.61$ ,  $DP = .46$ ); o *Cluster 1* apresenta ainda valores acima da média da amostra, mas inferiores ao grupo anterior ( $M = 4.54$ ,  $DP = .60$ ); o *Cluster 3* apresenta os valores mais baixos entre os grupos e abaixo da média da amostra ( $M = 2.96$ ,  $DP = .77$ ). Por último, em relação às Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar: o *Cluster 1* apresenta os níveis médios mais elevados dos três grupos ( $M = 4.13$ ,  $DP = .53$ ); os *clusters* seguintes apresentam valores médios inferiores à média da amostra, sendo que o *Cluster 2* apresenta os valores mais baixos entre os grupos ( $M = 2.91$ ,  $DP = .86$ ). No que diz respeito à curiosidade (indicador de exploração de carreira), o *Cluster 1* apresenta os níveis médios mais elevados dos três grupos ( $M = 4.20$ ,  $DP = .49$ ); o *Cluster 2* apresenta níveis mais baixos do que o anterior, mas ainda acima da média da amostra ( $M = 4.07$ ,  $DP = .57$ ); e o *Cluster 3* apresenta os valores mais baixos comparativamente aos restantes grupos e abaixo da média da amostra ( $M = 3.14$ ,  $DP = .81$ ).

**Tabela 5***Estatísticas Descritivas dos Clusters*

Variável	<i>Cluster 1</i>		<i>Cluster 2</i>		<i>Cluster 3</i>	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
MA	4.20	.60	4.08	.59	2.49	.63
MEPSCE	3.42	.77	1.67	.51	1.96	.77
MOC	4.54	.60	4.61	.46	2.96	.77
MEPSCF	4.13	.53	2.91	.86	3.03	.63
Curiosidade	4.20	.49	4.07	.57	3.14	.81

*Nota.* MA – Metas Orientadas para a Aprendizagem; MEPSCE - Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar; MOC – Metas Orientadas para Objetivos Concretos; MEPSCF – Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar

Considerando a caracterização de cada *cluster* em termos das variáveis sociodemográficas e académicas (Tabela 6), verifica-se que o *Cluster* 1 ( $n = 49$ ) é constituído por 29 raparigas (59.2%) e 20 rapazes (40.8%), distribuídos pelo 7.º ( $n = 18$ , 36.7%), 8.º ( $n = 12$ , 24.5%) e 9.º ano de escolaridade ( $n = 19$ , 38.8%). Neste grupo, a maioria dos/as alunos/as ( $n = 34$ , 69.4%) nunca prestou nem beneficiou de apoio tutorial. Grande parte dos elementos deste grupo nunca teve explicações fora da escola ( $n = 40$ , 81.6%). Além disso, neste grupo, a maioria dos/as alunos/as ( $n = 39$ , 79.6%) nunca reprovou. No momento deste estudo, os/as alunos/as (28.6%) deste grupo maioritariamente não participavam em atividades extracurriculares ( $n = 35$ , 71.4%). Este é o *cluster* que, comparativamente aos restantes, apresenta níveis médios superiores de Curiosidade, Metas Orientadas para a Aprendizagem, Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar, e Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar. Assim, este *cluster* foi designado de “Alunos/as mais curiosos/as e com orientação motivacional intrínseca e extrínseca”.

No que se refere ao *Cluster* 2 ( $n = 89$ ), este é constituído por 54 raparigas (60.7%) e 35 rapazes (39.3%), distribuídos pelo 7.º ( $n = 20$ , 22.5%), 8.º ( $n = 19$ , 21.3%) e 9.º ano de escolaridade ( $n = 50$ , 56.2%). Neste grupo, também a maioria ( $n = 75$ , 84.3%) nunca prestou nem beneficiou de apoio tutorial. Tal como no grupo anterior, grande parte dos elementos deste grupo nunca teve explicações fora da escola ( $n = 70$ , 78.7%), nem reprovou ( $n = 80$ , 89.9%). A maioria ( $n = 55$ , 61.8%), no momento deste estudo, não participava em atividades extracurriculares. Este é o *cluster* que apresenta os níveis médios mais elevados de Metas Orientadas para Objetivos Concretos, mantém níveis médios altos de Curiosidade relativamente à amostra, mas apresenta os níveis mais baixos entre os grupos e a amostra de Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar e de Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Familiar. Este *cluster* foi designado de “Alunos/as curiosos/as e com metas orientadas para objetivos concretos”.

Por último, o *Cluster 3* ( $n = 59$ ) é constituído por 22 raparigas (37.3%) e 37 rapazes (62.7%), distribuídos pelo 7.º ( $n = 15$ , 25.4%), 8.º ( $n = 10$ , 16.9%) e 9.º ano de escolaridade ( $n = 34$ , 57.6%). Neste grupo, tal como nos anteriores, a maioria ( $n = 43$ , 72.9%) nunca prestou nem beneficiou de apoio tutorial, nunca teve explicações fora da escola ( $n = 45$ , 76.3%), nem nunca reprovou ( $n = 47$ , 78%). Aquando deste estudo, também a maioria dos/as alunos/as deste grupo ( $n = 44$ , 74.6%) não participava em atividades extracurriculares. Este é o *cluster* que apresenta níveis médios inferiores comparativamente aos restantes grupos e à amostra de Curiosidade, Metas Orientadas para a Aprendizagem, e Metas Orientadas para Objetivos Concretos, também com níveis inferiores à amostra nas Metas Orientadas para o Evitamento da Pressão Social em Contexto Escolar. Este *cluster* foi designado de “Alunos/as menos curiosos/as e com níveis baixos de motivação intrínseca e extrínseca”.

**Tabela 6**

*Características Sociodemográficas e Académicas dos Clusters*

Variável	Grupo	Cluster			Total
		1 ( $n = 49$ )	2 ( $n = 89$ )	3 ( $n = 59$ )	
Género	Feminino	29 (59.2%)	54 (60.7%)	22 (37.3%)	105
	Masculino	20 (40.8%)	35 (39.3%)	37 (62.7%)	92
Ano de Escolaridade	7.º	18 (36.7%)	20 (22.5%)	15 (25.4%)	53
	8.º	12 (24.5%)	19 (21.3%)	10 (16.9%)	41
	9.º	19 (38.8%)	50 (56.2%)	34 (57.6%)	103
Apoio Tutorial	Não	34 (69.4%)	75 (84.3%)	43 (72.9%)	152
	Sim	15 (30.6%)	14 (15.7%)	16 (27.1%)	45
Explicações	Não	40 (81.6%)	70 (78.7%)	45 (76.3%)	155
	Sim	9 (18.4%)	19 (21.3%)	14 (23.7%)	42
Reprovações	Não	39 (79.6%)	80 (89.9%)	46 (78%)	165
	Sim	10 (20.4%)	9 (10.1%)	13 (22%)	32
Atividade Extracurricular	Não	35 (71.4%)	55 (61.8%)	44 (74.6%)	134
	Sim	14 (28.6%)	34 (38.2%)	15 (25.4%)	63

Os resultados dos testes de Qui-quadrado (Tabela 7) apontam para uma associação estatisticamente significativa entre os *clusters* e as dimensões Liderança ( $\chi^2 = 46.60$ ,  $p <$

.001), Apoio ( $\chi^2 = 51.50, p < .001$ ), Compreensão ( $\chi^2 = 35.03, p = .001$ ). Enquanto a maioria dos/as alunos/as dos *Clusters* 1 “Alunos/as mais curiosos/as e com orientação motivacional intrínseca e extrínseca” e 2 “Alunos/as curiosos/as e com metas orientadas para objetivos concretos” percebe maior liderança, apoio e compreensão por parte dos/as docentes, a maioria dos/as alunos/as do *Cluster* 3 “Alunos/as menos curiosos/as e com níveis baixos de motivação intrínseca e extrínseca” percebe menor liderança, apoio e compreensão por parte dos/as docentes. Encontrou-se ainda uma associação estatisticamente significativa entre os *clusters* e a dimensão Repreensão ( $\chi^2 = 25.14, p = .033$ ). Enquanto a maioria dos/as alunos/as do *Cluster* 3 “Alunos/as menos curiosos/as e com níveis baixos de motivação intrínseca e extrínseca” percebe maior repreensão docente, a maioria dos/as alunos/as dos *Cluster* 1 “Alunos/as mais curiosos/as e com orientação motivacional intrínseca e extrínseca” e 2 “Alunos/as curiosos/as e com metas orientadas para objetivos concretos” percebe menor repreensão docente. Assim, os/as alunos/as dos *Clusters* 1 “Alunos/as mais curiosos/as e com orientação motivacional intrínseca e extrínseca” e 2 “Alunos/as curiosos/as e com metas orientadas para objetivos concretos” percebem significativamente mais liderança, apoio, compreensão e menos repreensão na sua relação com os/as professores/as. Por sua vez, os/as alunos/as do *Cluster* 3 “Alunos/as menos curiosos/as e com níveis baixos de motivação intrínseca e extrínseca” percebem menos liderança, apoio, compreensão e mais repreensão na sua interação com os/as professores/as.

**Tabela 7**

*Associações entre os Clusters e a Relação Professor/a-Aluno/a*

Variável	Cluster			Total	$\chi^2$	p
	1	2	3			
Liderança	1.00	0	0	3 (5.1%)	46.60	.000
	1.75	0	0	2 (3.4%)		
	2.00	9 (18.4%)	9 (10.1%)	25 (42.4%)		
	2.25	6 (12.2%)	7 (7.9%)	9 (15.3%)		
	2.50	11 (22.4%)	26 (29.2%)	9 (15.3%)		
	2.75	10 (20.4%)	27 (30.3%)	8 (13.6%)		
	3.00	13 (26.5%)	20 (22.5%)	3 (5.1%)		

Variável	Cluster			Total	$\chi^2$	p	
	1	2	3				
Apoio	1.00	0	0	2 (3.4%)	2	51.50	.000
	1.25	0	0	1 (1.7%)	1		
	1.75	5 (10.2%)	0	1 (1.7%)	6		
	2.00	3 (6.1%)	3 (3.4%)	12 (20.3%)	18		
	2.25	4 (8.2%)	11 (12.4%)	15 (25.4%)	30		
	2.50	5 (10.2%)	18 (20.2%)	9 (15.3%)	32		
	2.75	11 (22.4%)	14 (15.7%)	11 (18.6%)	36		
	3.00	21 (42.9%)	43 (48.3%)	8 (13.6%)	72		
Compreensão	1.00	0	0	2 (3.4%)	2	35.03	.001
	1.25	0	0	1 (1.7%)	1		
	1.75	2 (4.1%)	1 (1.1%)	5 (8.5%)	8		
	2.00	7 (14.3%)	5 (5.6%)	16 (27.1%)	28		
	2.25	6 (12.2%)	13 (14.6%)	8 (13.6%)	27		
	2.50	8 (16.3%)	13 (14.6%)	5 (8.5%)	26		
	2.75	12 (24.5%)	19 (21.3%)	14 (23.7%)	45		
	3.00	14 (28.6%)	38 (42.7%)	8 (13.6%)	60		
Repreensão	1.00	2 (4.1%)	12 (13.5%)	6 (10.2%)	20	25.14	0.33
	1.25	17 (34.7%)	39 (43.8%)	13 (22%)	69		
	1.50	10 (20.4%)	19 (21.3%)	9 (15.3%)	38		
	1.75	15 (30.6%)	13 (14.6%)	16 (27.1%)	44		
	2.00	3 (6.1%)	5 (5.6%)	10 (16.9%)	18		
	2.25	2 (4.1%)	1 (1.1%)	3 (5.1%)	6		
	2.50	0	0	1 (1.7%)	1		
	2.75	0	0	1(1.7%)	1		

## 5. Discussão

Este estudo empírico pretendeu analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a perfis de motivação académica e exploração de carreira. Globalmente, o propósito do estudo foi alcançado e possibilitou-se identificar vários resultados, os quais se discutem na presente secção.

A nível descritivo, verificou-se que os/as participantes neste estudo perceberam maior apoio, mas menos rigor na sua relação com os/as professores/as. Acrescentando a esta evidência, note-se que os/as jovens apresentaram também níveis médios inferiores às pontuações possíveis nas dimensões Liberdade, Insegurança, Insatisfação, Repreensão e Rigor. Este resultado poderá estar relacionado com o facto de este estudo ter sido desenvolvido num período marcado pela pandemia, em que talvez o apoio fosse mais valorizado por docentes e alunos/as. Por outro lado, pode-se considerar que os/as alunos/as perceberam dificuldades em adotar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Também se constatou que os/as alunos/as apresentaram níveis de Curiosidade superiores à pontuação média possível, o que poderá expressar um eventual impacto da situação pandémica do país e da consequente alteração dos métodos de ensino-aprendizagem na curiosidade sobre o futuro. Por sua vez, a amostra deste estudo apresentou mais metas orientadas para objetivos concretos, mas menos metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar. Inclusive, os valores médios apresentados pelos/as participantes foram inferiores às pontuações médias possíveis para esta última dimensão. Considerando, por exemplo, que o número de alunos/as inscritos no Ensino Superior (Universitário e Politécnico) vem aumentando desde 2015 (FFMS, 2020), este resultado poderá sugerir maior preocupação dos/as alunos/as relativamente ao seu futuro, no sentido de conseguir reunir condições para prosseguir os estudos e, assim, orientarem-se por metas concretas. Neste sentido, em investigações futuras, seria pertinente complementar o estudo destas variáveis com o rendimento académico, de modo a investigar associações com os perfis encontrados e o impacto em trajetórias nos ciclos de estudo subsequentes. Por outro lado, a pressão exercida pelos pares e professores/as, percebida pelos/as participantes, poderá ter diminuído, devido ao isolamento social que a situação pandémica requereu, o que poderá ajudar a compreender os níveis inferiores de metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar.

Considerando as associações entre variáveis, verificou-se que maiores níveis de curiosidade (indicador de exploração de carreira) por parte dos/as alunos/as parecem associar-se quer ao estudar para aprender, melhorar conhecimentos e desenvolver habilidades, quer ao estudar para alcançar classificações escolares altas e conseguir melhores condições profissionais no futuro. Estes resultados corroboram a H1 e são coerentes com a literatura que reconhece que tanto aspetos intrínsecos como extrínsecos

podem contribuir para a curiosidade dos/as alunos/as sobre as tarefas escolares e o futuro, a exploração sobre opções acadêmicas, profissões e o mundo do trabalho (Duchesne et al., 2012). Assim, a orientação motivacional pode relacionar-se com o grau em que os/as alunos/as se envolvem em comportamentos exploratórios, antecipam e se preparam para o futuro (Hirschi et al., 2013).

Tendo em conta a motivação dos/as alunos/as e a sua relação com os/as professores/as, os resultados indicaram que quanto mais apoio e compreensão os/as alunos/as percebem por parte dos/as professores/as, mais vontade têm de estudar ou para aprender, melhorar conhecimentos e adquirir habilidades, ou para obter classificações escolares elevadas e melhores condições profissionais no futuro. Contudo, os/as alunos/as parecem apresentar menos vontade em estudar orientados para a aprendizagem ou para objetivos concretos, quanto mais percebem insatisfação e repreensão por parte dos/as professores/as. Estes resultados suportam a H2 e vão ao encontro de resultados obtidos em estudos anteriores, que sugerem que quanto mais os/as alunos/as perceberem proximidade docente, mais motivados/as para aprender e alcançar sucesso se podem apresentar (Wubbels et al., 2006). A par destes resultados, angariou-se, neste estudo, mais informação relativa à Q1. Nomeadamente, verificou-se que os/as alunos/as revelam mais vontade em estudar para conseguir resultados escolares altos e melhores condições profissionais futuras quanto mais liderança percebem por parte dos/as professores/as. Os/as alunos/as também apresentam mais vontade em estudar para aprender, melhorar conhecimentos e adquirir novas habilidades quando percebem mais liderança e liberdade, mas menos insegurança docente. Aliás, a perceção de insegurança docente demonstrou-se estar positivamente associada ao desejo dos/das alunos/as em estudar para obter aprovação ou evitar a desaprovação por parte de outros nos contextos escolar e familiar. Deste modo, a insegurança potencialmente transmitida pelos/ professores/as e percebida pelos/as alunos/as parece particularmente penalizar metas orientadas para a aprendizagem. Estes resultados parecem demonstrar que a disciplina/ordem, a utilização de técnicas de ensino adaptadas à turma, e a confiança transmitida pelo/a professor/a constituem elementos facilitadores da aprendizagem dos/as discentes. Um/a professor/a que utilize técnicas pedagógicas pensando nos/as seus/as alunos/as, valorizando a proximidade e o afeto, poderá melhor transmitir segurança na relação pedagógica e ajudar os/as seus/as alunos/as a confiar em si próprios, o que se pode refletir na sua participação, envolvimento nas tarefas escolares e orientação para a aprendizagem.

Adicionalmente, estes resultados aliam-se à Q2, pois verificou-se que os/as alunos/as apresentam maior curiosidade quanto mais liderança, apoio, compreensão e liberdade, mas menos repreensão perceberem na relação com os/as professores/as. Deste modo, a proximidade docente é importante não só para a motivação académica, mas também para a curiosidade e o desenvolvimento de carreira dos/as alunos/as. Tal é compatível com o proposto por literatura que apela a mais investigação sobre o papel dos/as docentes no desenvolvimento de carreira dos/as alunos/as (Carvalho & Taveira, 2014; Lazarides et al., 2015; Noack et al., 2010; Pinto et al., 2003). Estes resultados reiteram também a necessidade de os/as docentes instigarem curiosidade, ao: mostrar interesse, preocupação e compreensão para com os/as alunos/as; criar oportunidades para os/as alunos/as tomarem decisões, resolverem problemas e assumirem a responsabilidade na realização das tarefas; articular conteúdos académicos com situações quotidianas e de carreira (e.g., Cardoso et al., 2014; Oliveira & Taveira, 2016a).

No presente estudo, a aliança entre orientações motivacionais e a curiosidade possibilitou ainda identificar uma solução de três *clusters*. Este resultado corrobora a H3 e vai ao encontro de outros estudos que têm apontado para três perfis diferenciados de alunos/as quando se consideram associações entre variáveis académicas e de carreira (e.g. Azevedo, 2017; Pereira, 2020). Estudos anteriores têm também indicado que as raparigas, quando comparadas com os rapazes, atribuem mais valor a atividades de exploração do *self* e do meio (Afonso & Taveira, 1999) e apresentam-se mais dirigidas para metas orientadas para a aprendizagem (Miranda & Almeida, 2014). Em consonância, no presente estudo, verificou-se que o *cluster* com níveis mais elevados de curiosidade e metas orientadas para a aprendizagem é constituído por mais raparigas do que rapazes. Por outro lado, o *cluster* com menores níveis de curiosidade e metas orientadas para a aprendizagem é maioritariamente constituído por rapazes. Desta forma, obteve-se sustentação para a H4. Estas variações entre rapazes e raparigas sugerem a necessidade de atenção por parte de quem trabalha e apoia os percursos académicos e de carreira dos/as estudantes. Nomeadamente, compreender o impacto das questões e diferenças associadas ao género (e.g., aspirações, crenças de autoeficácia, estereótipos) permitirá reflexões sobre práticas adequadas às necessidades de cada um/a, inclusive em projectos académicos e de carreira.

No que concerne à Q3, evidenciou-se que os/as alunos/as dos *Clusters* 1 e 2 percebem mais liderança, apoio e compreensão e menos repreensão na sua relação com

os/as professores/as, verificando-se o padrão oposto nos/as alunos/as do *Cluster 3*. Importa considerar que a repreensão docente percebida por parte dos/as alunos/as parece ter um impacto negativo nas suas orientações motivacionais e curiosidade. Para os/as professores/as estes resultados poderão constituir um ponto de partida para refletir sobre a sua prática profissional, procurando perceber que cuidados podem ter ou têm para apoiar o desenvolvimento académico e de carreira dos/as alunos/as (e.g., respeitar o ritmo de cada aluno/a; utilizar diferentes estratégias pedagógicas, atendendo aos interesses dos/as alunos/as; partilhar *feedback* constante).

## 6. Conclusão

A relação professor/a-aluno/a, caracterizada por confiança e abertura, constitui um dos fatores implicados no processo de ensino de ensino-aprendizagem, contribuindo para o empenho e a motivação dos/as estudantes (Del Prette et al., 2005; Donker et al., 2021; Jesus, 2008). A par do papel dos/as professores/as na motivação dos/as alunos/as, este estudo permitiu também perceber a sua importância no desenvolvimento de carreira dos/as jovens, nomeadamente ao nível da curiosidade, enquanto indicador da exploração de carreira. Com efeito, através do seu perfil profissional, das suas competências e das suas vivências, os/as docentes podem influenciar, direta e indiretamente, os/as alunos/as (Carvalho & Taveira, 2014). Dada a necessidade de prosseguir estudos sobre a articulação entre processos académicos e de carreira (Oliveira & Taveira, 2016a; Oliveira & Taveira, 2016b), este estudo permitiu concluir que o apoio e a compreensão docente percebidos por parte dos/as alunos/as constituem fatores facilitadores de processos académicos e de carreira, nomeadamente da motivação e da curiosidade. Opostamente, a insegurança e repreensão docente percebidas pelos/as alunos/as constituem fatores inibidores desses processos.

Apesar dos seus contributos, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A primeira limitação diz respeito às dificuldades de generalização dos resultados devido à natureza transversal deste estudo e ao facto de se ter baseado numa amostra por conveniência. Assim, estudos futuros poderão avançar numa replicação com uma amostra mais representativa e resultante de um método aleatório de amostragem. A segunda limitação remete para o facto de os resultados derivarem de instrumentos de autorrelato, que podem comprometer o acesso à autenticidade das respostas, por questões

de desejabilidade social ou por exagero da autopercepção dos comportamentos ou vivências. Ainda sobre os instrumentos, importa ressaltar que o QIP traduz unicamente a percepção dos/as alunos/as acerca da sua relação com os/as professores/as. Por estes motivos, será importante que próximos estudos atendam ao viés de desejabilidade social e avancem na comparação entre a percepção de alunos/as e dos/as professores/as quanto à sua relação pedagógica. A terceira limitação refere-se ao facto de este estudo ter sido desenvolvido em período pandémico, com pedidos de consentimento informado e processo de recolha de dados decorridos *online*, devido ao confinamento geral. Esta situação condicionou, em grande parte, a adesão ao estudo e pode ter tido impacto nas respostas dos/as alunos/as, dada a situação pandémica e de ensino à distância que vivenciavam. Assim, os resultados deste estudo poderão ser comparados com resultados de eventuais estudos futuros de replicação, desenvolvidos em período de não-confinamento e de maior controlo pandémico.

Apesar das limitações supracitadas, este estudo permitiu encontrar algumas correlações significativas entre motivação e exploração de carreira; motivação e relação professor/a-aluno/a; exploração de carreira e relação professor/a-aluno/a. Além disso, foi possível distinguir três perfis de alunos/as no que diz respeito à motivação e exploração de carreira, verificando-se ainda algumas associações desses mesmos perfis com a relação professor/a-aluno/a. Em suma, as descobertas obtidas neste estudo tomam relevância para a compreensão dos fenómenos da motivação e da exploração de carreira e assumem um cariz inovador pelo contributo no aprofundamento da relação entre si. Note-se que foi ainda possível perceber a influência da relação professor/a-aluno/a nestes fenómenos. Posto isto, recomenda-se continuar a aprofundar conhecimento sobre a relação entre processos motivacionais e exploração de carreira, bem como sobre variáveis dos/as professores/a que facilitam ou condicionam esses processos. Por exemplo, seria interessante verificar se a relação pedagógica, percebida pelos/as discentes, bem como a sua articulação com a motivação e exploração de carreira, variam em função do sexo, do tempo de serviço dos/as professores/as e da/s disciplina/s que leciona/m. Levantando outras questões para estudos futuros, seria, ainda, útil explorar associações entre os perfis encontrados neste estudo e variáveis do contexto familiar, nomeadamente, a profissão dos progenitores e o nível socioeconómico da família.

Ao nível de implicações para a prática psicológica, este estudo pode estimular os/as psicólogos/as a apostar em intervenções mais integradoras, tendo em conta perfis

dos/as alunos/as com base na motivação e exploração de carreira, assim como a associação com a relação pedagógica. Além disso, poderão colaborar com os/as professores/as, no sentido de repensar a sua relação com os/as alunos/as e de, no âmbito das suas funções, contribuir para o seu desenvolvimento integral.

### Referências

- Abed, A. L. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Abreu, M. V., & Paixão, M. P. (2012). Motivational foundations of learning: Implications for a relational educational practice. Em D. A. Leontiev, *Motivation, consciousness and self-regulation* (173-186). Nova Science Publishers.
- Afonso, J. M., & Taveira, M. C. (1999). *Estudo da exploração vocacional de jovens do 12.º ano: Influência dos contextos sócio-económicos e de género* [Conferência]. VII Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos". Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Aiken, J., & Johnston, J. A. (1973). Promoting career information seeking behaviors in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 3(1), 81-87. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(73\)90048-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(73)90048-1)
- Allen, R. E., & Keaveny, T. J. (1980). The relative effectiveness of alternative job sources. *Journal of Vocational Behavior*, 16(1), 18-32. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90034-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90034-2)
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo*(8), 75-86.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Azevedo, A. I. (2017). *Planeamento da carreira e desempenho académico na infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.

- Azevedo, A. S., Dias, P. C., Guimarães, T., Lima, I., Salgado, A., Fonte, D., . . . Brok, P. (2010). *Exploring teacher-students interaction and school achievement of younger students: Contributes of the Questionnaire on Teacher Interaction adaptation to portuguese context* [Poster em conferência]. International Conference on Interpersonal Relationships in Education. Boulder, CO.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 85(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Barak, A., Carney, C. G., & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7(1), 149-159. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(75\)90041-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(75)90041-X)
- Belo, P., Oliveira, R., & Silva, R. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 3(2), e323880. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>
- Bem, J. S., Giacomini, N. M., & Waismann, M. (2015). Utilização da técnica da análise de clusters ao emprego da indústria criativa entre 2000 e 2010: estudo da Região do Consinos, RS. *Interações (Campo Grande)*, 16(1), 27-41. <https://doi.org/10.1590/151870122015102>
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345-357. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90025-5)
- Blustein, D. L. (1989). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*. *Journal of College Student Development*, 30(2), 111-117.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 174-183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>

- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 260-274. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00470.x>
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433-441. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01889.x>
- Blustein, D. L., & Strohmer, D. C. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 31(1), 45-62. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90034-0](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90034-0)
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.196>
- Bodden, J. L., & James, L. E. (1976). Influence of occupational information giving on cognitive complexity. *Journal of Counseling Psychology*, 23(3). <https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.3.280>
- Brooks, L., Cornelius, A., & Greenfield, E. J. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1024>
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. <https://doi.org/10.3102/00346543051001005>
- Brophy, J. (2000). Teaching: Educational practices series [Conferência]. *International Bureau of Education*, 1. Brussels, Belgium.
- Cardoso, P., Taveira, M., & Teixeira, O. T. (2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, M., & Taveira, M. D. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J., & Alves, J. (2019). *Teachers' participation in strategic planning: A path for school planning success* [Conferência]. 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville, Spain. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2542>

- Carvalho, N. A., & Veiga, F. H. (2020). Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento: caracterização em alunos adolescentes. *Psicologia em Pesquisa, 14*(2), 91-111. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27503>.
- Cesari, J. P., Winer, J. L., & Piper, K. R. (1984). Vocational decision status and the effect of four types of occupational information on cognitive complexity. *Journal of Vocational Behavior, 25*(2), 215-224. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(84\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(84)90045-9)
- Cheung, R. (2015). Fostering career exploration. Em P. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Edits.), *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications* (157-170). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14439-012>
- Cidade, S. C. (2009). A afetividade na prática pedagógica. *Id on line: Revista Multidisciplinar de Psicologia, 3*(7), 27-37. <https://doi.org/10.14295/idonline.v3i7.129>
- Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2015). Cognitive-motivational antecedents of career decision-making processes in portuguese high school students: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 90*, 145-153. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.005>
- Cordeiro, P., Lens, W., & Bidarra, M. (2015). Motivational variables in the process of teaching and learning: Student, teacher, and school goal structures.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(1), 4-20. <https://doi.org/10.1086/461388>
- Del Prette, Z. A., Paiva, M. L., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações, 10*(20), 57-72.
- Donker, M. H., Vemde, L. v., Hessen, D. J., Gog, T. v., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions. *Learning and Instruction, 73*, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414>

- Duchesne, S., Mercier, A., & Ratelle, C. F. (2012). Vocational exploration in middle school: Motivational characteristics of students and perceptions of the learning climate. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *46*(4), 367-386.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, *44*(2), 78-89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2 ed.). WW Norton & Company.
- Ferreira, J. A., Reitzle, M., Lee, B., Freitas, R. A., Santos, E. R., Alcoforado, L., & Vondracek, F. W. (2015). Configurations of unemployment, reemployment, and psychological well-being: A longitudinal study of unemployed individuals in Portugal. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.004>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2020). Alunos matriculados: total e por nível de ensino. Portugal: PORDATA. <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%adv el+de+ensino-1002>
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the Study of Vocational Exploration: A Framework for Research. *Journal of Vocational Behavior*, *56*(3), 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Fortin, M. F., Côtê, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. (J. Côtê, & F. Fillion, Edits.) Lusodidacta.
- Garn, A. C., & Morin, A. J. (2021). University students' use of motivational regulation during one semester. *Learning and Instruction*, *74*, 101436. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101436>
- Gelatt, H. B. (1962). Decision-making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, *9*(3), 240-245. <https://doi.org/10.1037/h0046720>
- Gnamb, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of

- psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691-1705.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Greenhaus, J. H., & Connolly, T. F. (1982). An investigation of career exploration among undergraduate business students. *Journal of College Student Personnel*, 23(4), 314-319.
- Greenhaus, J. H., & Sklarew, N. D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18(1), 1-12.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90025-7](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90025-7)
- Guimarães, S. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849-1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., . . . Costa, R. (2016). *Investigação em ciências sociais: Guia prático do estudante*. Factor.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119-133.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806562>
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270-280.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.270>
- Hilton, T. L. (1962). Career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 9(4), 291-298. <https://doi.org/10.1037/h0048309>
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.003>
- Hosie, T. W. (1975). The effects of reinforcing intermediate elementary students to constructively use free time for vocational exploration. *The Journal of Educational Research*, 69(2), 77-81.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.1975.10884835>

- Ida, Z. S. (2017). What makes a good teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbitero, A., & Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110(Part B), 338-356. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.008>
- Jordaan, J. P., & Super, D. E. (1974). The predictors of early adult behavior. Em D. F. Ricks, A. Thomas, & R. Roff (Edits.), *Life history research in psychopathology* (108-130). University of Minnesota Press Minneapolis.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), 303-312.
- Krumboltz, J. D., & Schroeder, W. W. (1965). Promoting career planning through reinforcement. *The Personnel and Guidance Journal*, 44(1), 19-26. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1965.tb03477.x>
- Krumboltz, J. D., & Thoresen, C. E. (1964). The effect of behavioral counseling in group and individual settings on information-seeking behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 11(4), 324-335. <https://doi.org/10.1037/h0042678>
- Lazarides, R., Rohowski, S., Ohlemann, S., & Ittel, A. (2015). The role of classroom characteristics for students' motivation and career exploration. *Educational Psychology*, 36(5), 992-1008. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093608>
- Leal, F., & Grácio, L. (2019). Aspectos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior. *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo*, 75-104. Edições ISPA.
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between-and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>
- Leite, S. A., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247-260. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. Em G. L. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (193-231). Relógio d'Água Editores.

- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese psychological research*, 54(3), 321-333.
- Lent, R. W. (2013). Career-Life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace. *The Career Development Quarterly*, 61(1). <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Lent, R. W. (2016). Self-Efficacy in a relational world. *The Counseling Psychologist*, 44(4), 573-594. <https://doi.org/10.1177/0011000016638742>
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H.-B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.006>
- Leso, J. F., & Neimeyer, G. J. (1991). Role of gender and construct type in vocational complexity and choice of academic major. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 182-188. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.2.182>
- Lunneborg, P. W. (1976). Vocational indecision in college graduates. *Journal of Counseling Psychology*, 23(4), 402-404. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.23.4.402>
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística – com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Psiquilíbrios.
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, V. (2016). *A importância do suporte parental e da motivação intrínseca nos processos de exploração e na indecisão de carreira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve] Repositório Institucional da Universidade do Algarve.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>
- Mihal, W. L., Sorce, P. A., & Comte, T. E. (1984). A process model of individual career decision making. *Academy of Management Review*, 9(1), 95-103. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277959>

- Miranda, L., & Almeida, L. (2014). Inventário de Metas Académicas (IMA). Em L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves, *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (Vol. 7, 135-151). Almedina.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(2), 272-286.
- Mooi, E., & Sarstedt, M. (2011). *A concise guide to market research. The process, data and methods using IBM SPSS statistic*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-12541-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12541-6_9)
- Mouratidis, A., Michou, A., Sayil, M., & Altan, S. (2021). It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. *Learning and Instruction*, 101433. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101433>
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. 48, 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Nazli, S. (2007). Career development in primary school children. *Career Development International*, 12(5), 446-462. <https://doi.org/10.1108/13620430710773763>
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.006>
- Noe, R. A., & Steffy, B. D. (1987). The influence of individual characteristics and assessment center evaluation on career exploration behavior and job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 30(2), 187-202. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90018-2)
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(64\)90075-7](https://doi.org/10.1016/0001-6918(64)90075-7)
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Oliveira, B. (2019). *O que é análise de clusters?* Obtido de OperData: <https://operdata.com.br/blog/analise-de-cluster/>
- Oliveira, Í. M., & Taveira, M. C. (2016a). Desenvolvimento de carreira e processos acadêmicos: Uma articulação possível e necessária. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 13-18.
- Oliveira, I., & Taveira, M. (2016b). Desenvolvimento vocacional na infância: Contributos para uma abordagem integradora. Em N. Pereira-Silva, A. Barbosa, & M. Rodrigues, *Pesquisas em desenvolvimento humano e educação* (355-384). Editora CRV.
- Paixão, M. P., Abreu, M. V., & Lens, W. (2012). Motivation, future time perspective, and vocational planning behavior. Em D. A. Leontiev, *Motivation, Consciousness and Self-Regulation* (41-63). Nova Science Publishers, Inc.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 71-76. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.1.71>
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. Em F. H. Veiga, *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação* (445-494). Climepsi Editores.
- Pereira, R. M. (2020). *Perfis de adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202-216. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1853>
- Pinto, H. R., Taveira, M. D., & Fernandes, E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2012(134), 11-22. <https://doi.org/10.1002/yd.20011>
- Porfeli, E. J., & Skorikov, V. B. (2010). Specific and diversive career exploration during late adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 46-58. <https://doi.org/10.1177/1069072709340528>

- Porfeli, E. J., Lee, B., & Weigold, I. K. (2012). A multidimensional measure of work valences. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(2), 340-350. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.09.004>
- Reis, V. T., Prata, M. A., & Soares, A. B. (2017). Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. *Psicologia Argumento*, *30*(69), 347-357.
- Robitschek, C., & Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, *54*(1), 127-141. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1650>
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. Em M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (23-60). Quarteto.
- Ryan, M. R., & Deci, R. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(1), 84-89. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.84>
- Ryan, R. M., & Deci, R. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *7*(3), 205-215. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.7.3.205>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, *80*(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Silva, A. D., Taveira, M. B., & Moreno, M. L. (2014). Perfiles de carrera en educación superior: un estudio en la Universidad Pedagógica de Mozambique. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(1), 25-39. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.161311>

- Solberg, V. S., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D., & Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: Relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology, 42*(4), 448-455. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.448>
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction, 15*(2), 87-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.008>
- Stumpf, S. A., & Lockhart, M. (1987). Career exploration: Work-role salience, work preferences, beliefs, and behavior. *Journal of Vocational Behavior, 30*(3), 258-269. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90004-2)
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*(2), 191-226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- Sugalski, T. D., & Greenhaus, J. H. (1986). Career exploration and goal setting among managerial employees. *Journal of Vocational Behavior, 102*-114.
- Super, D. E., & Nevill, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behavior, 25*(1), 30-44. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(84\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(84)90034-4)
- Taveira, M. (2000). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica, 26*, 5-27.
- Taveira, M. (2005). *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica*. Quarteto.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodriguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling, 26*(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/03069889808253841>
- Taveira, M., & Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling, 31*(2), 189-208. <https://doi.org/10.1080/0306988031000102360>
- Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational

- indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 31(7), 17–31.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90004-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90004-L)
- Thoresen, C. E., Krumboltz, J. D., & Varenhorst, B. (1967). Sex of counselors and models: Effect on client career exploration. *Journal of Counseling Psychology*, 14(6), 503-508. <https://doi.org/10.1037/h0025246>
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *The Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-21.  
<https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1961.tb02078.x>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. UNESCO.
- Urakami, M. (1996). Development of self-growth motivation in the career exploration process: Among women's junior college students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 44(4), 400-409.
- Vale, C., & Carvalho, M. (2018). *Design thinkers em (Educ)Ação* [Conferência]. II Seminário Internacional de Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego. Porto, Portugal: Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12829.41441>
- Valero, D., & Hirschi, A. (2016). Latent profiles of work motivation in adolescents in relation to work expectations, goal engagement, and changes in work experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 67-80.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.003>
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos Alunos na Escola*. Climepsi Editores.
- Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (s)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208-220.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Wiesner, M. (1999). Vocational preferences of early adolescents: Their development in social context. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 267-288.  
<https://doi.org/10.1177/0743558499143001>

- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's Services, 2*(4), 183-208. [https://doi.org/10.1207/s15326918cs0204\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326918cs0204_1)
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 119-132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.011>
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Child career development: Present and future trends. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 15*, 95-97. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9308-4>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Wubbels, T. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out* [Conferência]. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Van Tartwijk, J. W. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*.
- Yates, C., Johnson, N., & Johnson, J. (1979). Effects of the use of the Vocational Exploration Group on career maturity. *Journal of Counseling Psychology, 26*(4), 368-370. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.26.4.368>
- Zhang, J., Chen, G., & Yuen, M. (2020). Development and validation of the Career-related Teacher Support Scale: data from China. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09435-2>

# **ANEXOS**

**(Em CD)**



**Anexo I: Protocolo de Recolha de Dados**  
**Perfis de Motivação e Exploração de Carreira: Associação com a Relação**  
**Professor/a-Aluno/a**

Eva Ferreira e Íris Oliveira

Universidade Católica Portuguesa, 2020

Ex.<sup>mo/a</sup> Aluno/a,

Enquanto estudante de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Oliveira, a Dissertação “Perfis de Motivação e Exploração de Carreira: Associação com a Relação Professor/a-Aluno/a”.

Com este estudo pretende-se analisar se o modo como os/as alunos/as percebem a sua relação com os/as professores/as se associa à sua motivação académica e exploração de carreira. Para tal, pedimos a tua colaboração na resposta a algumas questões, apresentadas a seguir.

Isto **não é um teste. Não existem respostas certas nem erradas.** Apenas te pedimos que tenhas atenção às perguntas ou afirmações colocadas e que sejas o mais honesto/a possível nas tuas respostas.

Desde já, agradecemos a tua disponibilidade em colaborar neste estudo. Qualquer dúvida que te surja, não hesites em questionar.

Ao participar neste estudo, compreendi que a minha **participação é voluntária** e que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, nunca se divulgando informação individual. Compreendi também que posso abandonar este estudo em qualquer momento.

Data de hoje: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Ano e turma: \_\_\_\_\_ N.º de aluno/a: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

### Questionário Sociodemográfico e Académico

Em seguida, apresenta-se um conjunto de perguntas abertas e fechadas para obter elementos sociodemográficos e escolares. Por favor, lê atentamente cada pergunta e responde **com uma cruz (X)** nas perguntas fechadas ou **por extenso** nas perguntas abertas.

1. **Idade:** \_\_\_\_\_
2. **Sexo:** F \_\_\_\_ M \_\_\_\_
3. **Nacionalidade:** \_\_\_\_\_
4. **Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_
5. **Com quem vives?** \_\_\_\_\_

**6. Habilitações literárias do pai:**

Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>
1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>

**7. Habilitações literárias da mãe:**

Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>
1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
3.º Ciclo	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>

8. **Profissão do pai** (atual ou última desempenhada): \_\_\_\_\_

9. **Profissão da mãe** (atual ou última desempenhada): \_\_\_\_\_

**10. Situação profissional do pai:**

Empregado	<input type="checkbox"/>
Desempregado	<input type="checkbox"/>
Reformado	<input type="checkbox"/>
Outra	<input type="checkbox"/>

**11. Situação profissional da mãe:**

Empregada	<input type="checkbox"/>
Desempregada	<input type="checkbox"/>

Reformada   
 Outra

12. **Alguma vez beneficiaste ou prestaste apoio tutorial na escola?** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

13. **Atualmente, tens explicações fora da escola?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

14. **Já reprovaste alguma vez?**

Não

Sim  Se sim, em que ano de escolaridade? \_\_\_\_\_

15. **Atualmente, participas em alguma atividade extracurricular?** Sim \_\_\_ Não \_\_\_

Não

Sim  Se sim, qual (exemplo: clubes, associação de estudantes)?  
 \_\_\_\_\_

### Questionário de Interação do Professor

(Wubbels, 1985; adaptado por Azevedo et al., 2010)

Neste questionário pedimos-te que descrevas o comportamento do/a teu/a diretor(a) de turma. A tua colaboração pode ajudar o(a) teu(a) diretor(a) de turma a melhorar a forma como ensina. O/A teu/a Diretor/a de Turma não vai ler as tuas respostas, pelo que o que responderes em nada vai influenciar as tuas notas.

Em seguida, irás encontrar 32 afirmações. Para cada afirmação, responde de 1 *Nunca é assim* a 3 *É sempre assim* com base na resposta que mais se aplica ao/à teu/a Diretor/a de Turma.

1	2	3
<b>Nunca é assim</b>	<b>Às vezes é assim</b>	<b>É sempre assim</b>

1	Com o nosso professor sabemos sempre o que fazer.	1	2	3
2	O nosso professor gosta de saber como estamos.	1	2	3
3	O nosso professor entende se não estamos a entender alguma coisa.	1	2	3
4	O nosso professor pergunta o que é que nós queremos fazer.	1	2	3
5	Nós fazemos coisas que o nosso professor não quer.	1	2	3
6	O nosso professor é insatisfeito.	1	2	3

7	O nosso professor zanga-se.	1	2	3
8	O nosso professor castiga-nos.	1	2	3
9	O nosso professor explica bem.	1	2	3
10	Se o nosso professor promete, ele cumpre.	1	2	3
11	O nosso professor é simpático.	1	2	3
12	O nosso professor não se importa que conversemos.	1	2	3
13	Nós troçamos com o nosso professor.	1	2	3
14	O nosso professor reclama muito.	1	2	3
15	O nosso professor berra-nos.	1	2	3
16	O nosso professor é exigente.	1	2	3
17	Aprende-se muito com o nosso professor.	1	2	3
18	O nosso professor é amigável.	1	2	3
19	Se acontece alguma coisa podemos contar ao professor.	1	2	3
20	Nós podemos escolher o que queremos.	1	2	3
21	Alguns alunos são descarados com o nosso professor.	1	2	3
22	O nosso professor gosta mais de uns do que de outros.	1	2	3
23	O nosso professor é impaciente connosco.	1	2	3
24	Temos que trabalhar muito para o nosso professor.	1	2	3
25	Com o nosso professor estamos sempre atentos.	1	2	3
26	Se não entendemos, o nosso professor explica outra vez.	1	2	3
27	O nosso professor ouve-nos.	1	2	3
28	O nosso professor permite-nos muita coisa.	1	2	3
29	Nós continuamos a fazer barulho quando devemos estar calados.	1	2	3
30	O nosso professor resmunga.	1	2	3
31	Temos um bocado de medo do nosso professor.	1	2	3
32	O nosso professor nota logo quando não estamos atentos.	1	2	3

### **Escala de Adaptabilidade de Carreira**

**(Savickas & Porfeli, 2012; adaptada por Duarte et al, 2012)**

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo. Cada um procura dar o melhor de si. Por favor, lê cada afirmação e depois, para indicar a tua resposta, utiliza a seguinte escala:

<b>1</b> <b>Muito pouco</b>	<b>2</b> <b>Pouco</b>	<b>3</b> <b>Razoavelmente</b>	<b>4</b> <b>Bastante</b>	<b>5</b> <b>Muito</b>
--------------------------------	--------------------------	----------------------------------	-----------------------------	--------------------------

*Considero que sou capaz de...*

1	Planear as coisas importantes antes de começar.	1	2	3	4	5
2	Pensar como vai ser o meu futuro.	1	2	3	4	5
3	Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro.	1	2	3	4	5
4	Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5
5	Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer.	1	2	3	4	5
6	Planear como alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
7	Estar preocupado(a) com a minha carreira.	1	2	3	4	5
8	Manter sempre o ânimo.	1	2	3	4	5
9	Tomar decisões por mim próprio(a).	1	2	3	4	5
10	Assumir a responsabilidade pelos meus atos.	1	2	3	4	5
11	Defender as minhas convicções.	1	2	3	4	5
12	Contar comigo próprio(a).	1	2	3	4	5
13	Fazer o que é melhor para mim.	1	2	3	4	5
14	Arranjar forças para continuar.	1	2	3	4	5
15	Explorar aquilo que me rodeia.	1	2	3	4	5
16	Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa.	1	2	3	4	5
17	Explorar alternativas antes de fazer uma escolha.	1	2	3	4	5
18	Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
19	Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito.	1	2	3	4	5
20	Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer.	1	2	3	4	5

21	Ser curioso(a) sobre novas oportunidades.	1	2	3	4	5
22	Realizar tarefas de forma eficiente.	1	2	3	4	5
23	Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem.	1	2	3	4	5
24	Desenvolver novas competências.	1	2	3	4	5
25	Dar sempre o meu melhor.	1	2	3	4	5
26	Ultrapassar obstáculos.	1	2	3	4	5
27	Resolver problemas.	1	2	3	4	5
28	Enfrentar desafios.	1	2	3	4	5

**Inventário de Metas Académicas**  
(Miranda & Almeida, 2005, 2011)

Este inventário tem como **objetivo saber quais são as principais razões do estudo**, ou seja, **quais são as razões para que um/a aluno/a estuda**. Os dados deste inventário são confidenciais. Responde com sinceridade.

*Para cada afirmação tens 5 alternativas de resposta:*

<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Raramente	<b>3</b> Algumas Vezes	<b>4</b> Frequentemente	<b>5</b> Sempre
-------------------	-----------------------	------------------------------	----------------------------	--------------------

Antes de responderes a cada afirmação, pensa em qual das alternativas corresponde melhor ao teu modo de pensar e coloca **uma cruz (X)** na coluna correspondente. Por favor, responde a todas as afirmações pensando nas **razões porque estudas**.

1	Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano.	1	2	3	4	5
2	Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio.	1	2	3	4	5
3	Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis.	1	2	3	4	5
4	Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades.	1	2	3	4	5

5	Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos.	1	2	3	4	5
6	Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim.	1	2	3	4	5
7	Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender.	1	2	3	4	5
8	Estudo para que os meus colegas não gozem comigo.	1	2	3	4	5
9	Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa.	1	2	3	4	5
10	Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim.	1	2	3	4	5
11	Estudo para agradar aos meus pais.	1	2	3	4	5
12	Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade.	1	2	3	4	5
13	Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos.	1	2	3	4	5
14	Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola.	1	2	3	4	5
15	Estudo porque considero importante aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
16	Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas.	1	2	3	4	5
17	Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	1	2	3	4	5
18	Estudo porque quero mais tarde fazer um curso superior.	1	2	3	4	5
19	Estudo apenas porque sou obrigado.	1	2	3	4	5
20	Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares.	1	2	3	4	5
21	Estudo para poder ter um bom emprego no futuro.	1	2	3	4	5
22	Estudo para que não pensem que sou estúpido(a).	1	2	3	4	5

**Muito obrigada pela tua colaboração!**





### **Anexo III: Pedido de Autorização aos Autores**

#### **Assunto: Pedido Escala de Adaptabilidade de Carreira**

Exma. Sr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Eduarda Duarte

*Universidade de Lisboa*

O meu nome é Eva Alexandra Carvalho Ferreira e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. Sob orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Martins Oliveira, encontro-me presentemente a desenvolver uma dissertação com o objetivo de analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a processos de carreira e académicos.

Para a realização deste estudo, temos ponderado a pertinência da Escala de Adaptabilidade de Carreira, com adaptação e validação da sua autoria. Neste contexto, gostaríamos de perguntar se seria possível utilizar esse instrumento. Teríamos muito gosto em fazê-lo e, caso o(s) Professor(es) tenham interesse, partilhar os principais resultados, no final.

No caso de se considerar viável a utilização do instrumento, seria possível, por favor, aceder à versão final do instrumento, bem como obter esclarecimentos quanto à existência de eventuais itens invertidos e modo de cotação?

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Eva Ferreira.



**Assunto: Pedido Inventário de Metas Académicas**

Exma. Sr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Doutora Lúcia Miranda e Exmo. Sr. Prof. Doutor Leandro Almeida  
*Universidade da Madeira e Universidade do Minho*

O meu nome é Eva Alexandra Carvalho Ferreira e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. Sob orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Martins Oliveira, encontro-me presentemente a desenvolver uma dissertação com o objetivo de analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a processos de carreira e académicos.

Para a realização deste estudo, temos ponderado a pertinência do Inventário de Metas Académicas, com construção e validação da vossa autoria. Neste contexto, gostaríamos de perguntar se seria possível utilizar esse instrumento. Teríamos muito gosto em fazê-lo e, caso os Professores tenham interesse, partilhar os principais resultados, no final.

No caso de se considerar viável a utilização do instrumento, seria possível, por favor, aceder à versão final do instrumento, bem como obter esclarecimentos quanto à existência de eventuais itens invertidos e modo de cotação?

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Eva Ferreira



**Assunto: Pedido Questionário de Interação do Professor**

Exma. Sr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Doutora Ângela Sá Azevedo e Exmo. Sr. Prof. Doutor Paulo Dias  
*Universidade Católica Portuguesa*

O meu nome é Eva Alexandra Carvalho Ferreira e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. Sob orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Martins Oliveira, encontro-me presentemente a desenvolver uma dissertação com o objetivo de analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica, percebida pelos/as alunos/as, se associa a processos de carreira e académicos.

Para a realização deste estudo, temos ponderado a pertinência do Questionário de Interação do Professor, com adaptação e validação da vossa autoria. Neste contexto, gostaríamos de perguntar se seria possível utilizar esse instrumento. Teríamos muito gosto em fazê-lo e, caso os Professores tenham interesse, partilhar os principais resultados, no final.

No caso de se considerar viável a utilização do instrumento, seria possível, por favor, aceder à versão final do instrumento, bem como obter esclarecimentos quanto à existência de eventuais itens invertidos e modo de cotação?

Agradeço, desde já, a vossa compreensão e disponibilidade.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Eva Ferreira



#### **Anexo IV: Apresentação e Pedido de Colaboração em Estudo**

**Assunto:** Apresentação e pedido de colaboração em estudo

Exmo. Sr. Dr. Paulo Antunes

*Diretor do Agrupamento de Escolas de Maximinos*

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, eu, Eva Ferreira, estou a desenvolver uma dissertação (requisito para a obtenção do grau de mestre em Psicologia), sob orientação Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Oliveira. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que modo a perceção dos/as alunos/as sobre a relação pedagógica se associa a perfis de motivação académica e exploração de carreira.

Para a realização desta pesquisa, será necessário que estudantes do 3.º Ciclo do Ensino Básico respondam a questionários sobre caracterização sociodemográfica, interação professor-aluno, metas académicas e adaptabilidade de carreira. A distribuição e recolha dos questionários serão efetuados pelas estagiárias em Psicologia no Agrupamento de Escolas de Maximinos (colega Inês Paiva e eu própria), sob acompanhamento da Psicóloga, Dr.<sup>a</sup> Sónia Dias. Os questionários poderão ser respondidos pelos/as alunos/as online ou em papel, consoante se considerar preferível, em contexto de sala de aula e mediante calendarização prévia com Diretores de Turma. Está prevista a resposta aos questionários durante o 2.º período do ano letivo 2020/21, preferencialmente em janeiro.

A autorização para a aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, por parte da DGE já foi obtida. Desta forma, vimos por este meio solicitar a Vossa Excelência a análise e decisão quanto à disponibilidade para participação do Agrupamento de Escolas de Maximinos no referido estudo. Caso seja viável colaboração do Agrupamento, será previamente solicitado consentimento informado aos encarregados de educação e a participação dos/as estudantes será livre e voluntária.

Qualquer questão suscetível de pôr em causa a participação dos/as estudantes será devidamente comunicada e o consentimento pode ser retirado em qualquer momento, se assim for vontade do encarregado de educação e/ou do/a próprio/a aluno/a. Garantir-se-á total confidencialidade de qualquer informação obtida durante esta pesquisa. No final do estudo, se assim houver interesse, teremos muito gosto em partilhar os principais resultados obtidos.

Agradecendo, desde já, a atenção prestada, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Braga, janeiro de 2021

---

Eva Ferreira

*Estudante de Mestrado*

*Universidade Católica Portuguesa*

eva\_ferreira92@hotmail.com

---

Íris M. Oliveira

*Professora Auxiliar Convidada*

*Universidade Católica Portuguesa*

imoliveira@ucp.pt



### **Anexo V: Pedido de Consentimento Informado**

Exmo/a. Senhor/a Encarregado/a de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa, está a ser desenvolvida uma dissertação sob orientação científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora Íris Oliveira, que pretende analisar de que modo a qualidade da relação pedagógica se associa à sua motivação escolar e exploração de carreira.

Para realizar este trabalho, será necessário que alunos/as do 3.º Ciclo do Ensino Básico respondam a questionários para caracterização sociodemográfica e sobre as referidas variáveis. Os questionários serão preenchidos através de um *Google Forms*. Não se tem conhecimento de qualquer risco da resposta a estes questionários. Ainda assim, caso surja alguma situação imprevista de desconforto durante o preenchimento dos questionários, a atividade será imediatamente interrompida, salvaguardando o bem-estar dos/as jovens.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o/a seu/a educando/a participe neste trabalho. Ser-lhe-á comunicada qualquer indicação adicional que surja ao longo do trabalho e qualquer informação recolhida será confidencial. Caso pretenda, poderá conhecer os resultados deste trabalho, aquando da sua finalização. A participação do/a seu/a educando/a será livre e voluntária, podendo abandonar em qualquer momento, se assim for a sua vontade.

Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração.

---

Eva Ferreira

*Estudante de Mestrado*

*Universidade Católica Portuguesa*

eva\_ferreira92@hotmail.com

---

Íris M. Oliveira

*Professora Auxiliar Convidada*

*Universidade Católica Portuguesa*

imoliveira@ucp.pt



### Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado/a de educação de \_\_\_\_\_,

reconheço que o trabalho descrito neste documento, de que possuo uma cópia, me foi devidamente apresentado e me responderam a todas as minhas dúvidas. Estou ciente de que posso colocar, agora ou mais tarde, qualquer questão sobre o trabalho. Caso necessite, poderei contactar quer a estudante de Mestrado que desenvolverá o trabalho, quer a orientadora científica do mesmo. Asseguraram-me que os dados recolhidos serão guardados confidencialmente e que o/a meu/a educando/a é livre de abandonar colaboração neste trabalho em qualquer momento.

Pelo presente, consinto \_\_\_\_ não consinto \_\_\_\_ colaboração do/a meu/a educando/a no trabalho apresentado.

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a encarregado/a de educação