Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga

A influência do Autoconceito, do Sentido de Comunidade e da Decisão Vocacional no Discernimento Vocacional dos jovens Seminaristas da Região Norte de Portugal

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

Ana Rita Vieira Fernandes

FACULDADE DE FILOSOFIA
JUNHO 2015

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga

A influência do Autoconceito, do Sentido de Comunidade e da Decisão Vocacional no Discernimento Vocacional dos jovens Seminaristas da Região Norte de Portugal

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

Ana Rita Vieira Fernandes

Sob a Orientação da Prof.ª Doutora **Ângela Maria Pereira e Sá Azevedo**

FACULDADE DE FILOSOFIA
JUNHO 2015

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Ângela Azevedo que, com a maior admiração lhe expresso a minha gratidão por caminhar a meu lado e me proporcionar a oportunidade de conhecer este contexto (seminário e seminaristas) e, sequentemente realizar esta investigação. Sem o rigor, partilha de conhecimentos, entrega, disponibilidade, correção de todos os erros cometidos, elogios de todas as conquistas alcançadas… não teria terminado esta longa caminhada. Obrigada por ser minha orientadora, mas principalmente pelo exemplo de profissionalismo, transformando-se num exemplo de competência, assertividade e dedicação.

Agradeço ao Seminário Conciliar de S. Pedro e S. Paulo, ao Seminário de Nossa Senhora da Conceição, ao Seminário do Bom Pastor e ao Seminário Interdiocesano de S. José, como também aos respetivos seminaristas, reitores e equipa formadora. Sem eles esta investigação não se poderia ter realizado. O meu muito obrigada por acreditarem nesta investigação e pela disponibilidade de informação.

Aos meus pais, que desde cedo investiram na minha formação pessoal e académica. Obrigada por serem o primeiro exemplo de esforço, de trabalho, de persistência, de definição de objetivos, enfim…por definirem como prioridade a minha felicidade, a minha realização pessoal e profissional. Obrigada pelo maior amor do mundo!

Ao meu irmão, obrigada por acreditares em mim pois apesar de não estares todos os dias a meu lado continuas a acompanhar-me incondicionalmente em todas as adversidades e conquistas, és o meu orgulho!

À minha avó, pela satisfação com que presencia as minhas pequenas vitórias, pelo carinho, pelo apoio, pelo amor. Obrigada por toda a preocupação e dedicação!

Ao Tiago, deixo um particular agradecimento pela ajuda, pela entrega, pela dedicação, pela preocupação, pelo carinho, pelo amor… Obrigada por estares a meu lado e por me acompanhares nos bons e maus momentos!

Às minhas amigas, pela partilha de vivências, pelo encorajamento e companheirismo que me proporcionaram neste percurso.

A todos o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente estudo apresenta como objetivo a descrição e exploração de algumas caraterísticas desenvolvimentais e vocacionais dos seminaristas que se encontram no final do seminário menor, assim como no início do maior. Mais especificamente, pretendeu-se analisar a influência do autoconceito e do sentido de comunidade na decisão vocacional destes mesmos alunos. Para tal, recorreu-se a uma amostra de 31 sujeitos, tendo sido aplicado o Questionário Sociodemográfico, elaborado para o efeito, o *Self Descripton Questionnaire III (*Marsh & O'Niell, 1984 adaptado por Faria & Fontaine, 1992) para avaliar o autoconceito, *a Brief Sense of Community Scale* (*BSCS*) (Peterson, Speer & McMillan, 2008 adaptada por Marante & Lind 2010). para avaliar o sentido de comunidade e, por fim a *Career Decison Scale* (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koshier, 1987, 1976 adaptada por Taveira, 1997) para avaliar a decisão vocacional. Os resultados obtidos indicaram que quanto maior o autoconceito apresentado pelos alunos seminaristas, mais decididos estes se encontravam no que respeita à decisão pelo sacerdócio. Estes resultados vão ao encontro de resultados anteriores, de estudos que não foram desenvolvidos com esta população, reforçando assim que, concretamente no contexto de seminário, se deverá continuar a promover o autoconceito e a tomada de decisão vocacional consciente e integrada, tendo por base todas as implicações subjacentes à opção sacerdotal. No que diz respeito ao sentido de comunidade, verificou-se uma correlação significativa entre a escolaridade do pai e o total da escala, que indica que quanto maior for a escolaridade do pai, maior será o sentido de comunidade do aluno seminarista, reforçando neste sentido a importância da intervenção psicológica com as famílias destes alunos. Por outro lado, quanto à (in)decisão vocacional, pode concluir-se que os seminaristas apresentam um nível de decisão relativamente baixo e, por sua vez o nível da indecisão destes jovens face ao seu projeto vocacional é elevado. Estes resultados alertam para a importância da intervenção psicológica no contexto de seminário.

Palavras-chave: seminaristas, autoconceito, sentido de comunidade, decisão vocacional.

Abstract

This study aims to describe and explore some developmental and vocational characteristics of seminarians who are at the end of the minor seminary or in the beginning of the major. More specifically, we intended to analyze the influence of the self-concept and the sense of community in the vocational decision of these students. To do this, we used a sample of 31 individuals and applied the socio demographic questionnaire prepared for this purpose, the Self Description Questionnaire III (Marsh & O'Niell 1984 adapted by Faria & Fontaine, 1992) to assess the self-concept, the Brief Sense of Community Scale (BSCS) (Peterson, Speer & McMillan, 2008 adapted by Marante & Lind 2010) to assess the sense of community and finally the Career Decision Scale (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koshier, 1987, 1976 adapted by Taveira, 1997) to assess the vocational decision. The results indicated that the higher the self-concept presented by the seminary students, the more determined they were with their option for priesthood. These results are consistent with previous results from studies which were not developed with this population, thus reinforcing the idea that, in the seminary context, the self-concept and the making of conscious and integrated vocational decision should be promoted, based on all the implications underlying the priestly option. In relation to the sense of community, there was a significant correlation between the qualifications of the father and the total scale, indicating that the higher the father's education, the greater the sense of community of the seminary students, supporting the importance of psychological intervention with the families of these students. On the other hand, regarding the vocational (in)decision, it can be concluded that the seminarians have a relatively low level of decision making, whereas the level of indecision these young people face at their vocational project is high. These results highlight the importance of psychological intervention in the seminary context.

Keywords: seminarians, self-concept, sense of community, vocational decision.

Índice

Introdução Geral 9
Parte I - Capítulo I. Seminários Diocesanos: Principais Caraterísticas 13
Introdução 13
1.1.História, Definição e Caraterização do Seminário Diocesano 15
1.2.Formação Sacerdotal 25
1.2.1. Regime de Internato 25
1.2.2. Vocação Sacerdotal e Psicológica 34
1.2.3. Espiritualidade, Religiosidade e Sentido de Comunidade 38
Conclusão 42
Capítulo II. Desenvolvimento Vocacional 44
Introdução 44
2.1. Desenvolvimento Vocacional 45
2.1.1. Caraterização do conceito de Desenvolvimento Vocacional 45
2.1.1.1. Exploração Vocacional 53
2.1.2. Fases do Desenvolvimento Vocacional 56
2.1.2.1. Fase do Adolescente 58
2.1.2.2. Fase do Jovem Adulto 66
2.1.2.3. Fase do Adulto 69
Conclusão 72
Capítulo III. Decisão Vocacional 75
Introdução 75
3.1. Definição e caraterização do conceito de Decisão Vocacional 76
3.2. Modelos explicativos da Tomada de Decisão 80
3.2.1. Modelos Normativos 81
3.2.2. Modelos Prescritivos 82
3.2.3. Modelos Descritivos 85
3.3. Variáveis da Decisão Vocacional 86
3.3.1. Autoconceito 89
3.4. Discernimento Vocacional 91
Conclusão 94

Parte II - Capítulo IV. Estudo Empírico ... 96
Introdução ... 96
4.1. Metodologia do Estudo ... 97
4.2. Objetivos ... 97
4.3. Hipóteses de Investigação ... 97
4.4. Plano de Estudo ... 99
4.5. Amostra ... 99
4.5.1. Processo de Amostragem ... 99
4.5.2. Caraterização da Amostra ... 99
4.6. Instrumentos ... 102
4.6.1. Questionário Sociodemográfico ... 103
4.6.2. Caraterização do *Self Descripton Questionnaire III (SDQ III)* ... 103
4.6.3. Caraterização da Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC) ... 105
4.6.4. Caraterização da *Career Decison Scale (CDS)* ... 106
4.7. Procedimento ... 107
4.8. Apresentação e discussão de resultados ... 109
4.8.1. Resultados e discussão do autoconceito em função das variáveis sociodemográficas ... 109
4.8.1.1. Autoconceito total ... 110
4.8.1.2. Autoconceito e idade ... 112
4.8.1.3. Autoconceito e tipo de seminário (menor e maior) ... 114
4.8.1.4. Autoconceito e escolaridade do pai e da mãe ... 116
4.8.1.5. Autoconceito e meio habitacional rural e urbano ... 118
4.8.1.6. Autoconceito e participação em intervenção psicológica ... 121
4.8.2. Resultados e discussão do Sentido de Comunidade em função das variáveis sociodemográficas ... 123
4.8.2.1. Sentido de Comunidade Total ... 124
4.8.2.2. Sentido de comunidade e idade ... 125
4.8.2.3. Sentido de Comunidade e tipo de seminário (menor e maior) ... 126
4.8.2.4. Sentido de Comunidade e escolaridade do pai e da mãe ... 127
4.8.2.5. Sentido de Comunidade e meio rural e urbano ... 128
4.8.2.6. Sentido de Comunidade e participação em intervenção psicológica ... 130
4.8.3. Decisão e Indecisão em função das variáveis sociodemográficas ... 131

4.8.3.1. Decisão Vocacional Total 132
4.8.3.2. Decisão e Indecisão vocacional e idade 133
4.8.3.3. Decisão e Indecisão e tipo de seminário (menor e maior)..... 135
4.8.3.4. Decisão e Indecisão vocacional e escolaridade do pai e da mãe..... 136
4.8.3.5. Decisão e Indecisão Vocacional e meio rural e urbano..... 137
4.8.3.6. Decisão e Indecisão vocacional e participação em intervenção psicológica 138
4.8.4. Resultados e discussão da relação entre as variáveis dependentes..... 139
4.8.4.1. Autoconceito e sentido de comunidade..... 140
4.8.5. Autoconceito e decisão e indecisão vocacional..... 142
4.8.6. Sentido de comunidade e decisão e indecisão vocacional..... 146
Conclusão..... 147
Conclusão Geral 151
Referências Bibliográficas 155
Anexos..... 175

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição sociodemográfica da amostra 101
Tabela 2. Autoconceito do total da amostra 110
Tabela 3. Autoconceito em função da idade 113
Tabela 4. Comparação entre o autoconceito e os grupos de seminário 115
Tabela 5. Autoconceito em função da escolaridade do pai e da mãe 117
Tabela 6. Diferença entre os seminaristas provenientes do meio rural ou urbano relativamente ao autoconceito 119
Tabela 7. Diferenças no autoconceito com e sem intervenção psicológica 121
Tabela 8. Sentido de comunidade do total da amostra 124
Tabela 9. Sentido de comunidade em função da idade 125
Tabela 10. Comparação entre o sentido de comunidade e os grupos de seminário 126
Tabela 11. Sentido de comunidade em função da escolaridade do pai e da mãe 127
Tabela 12. Diferenças entre os seminaristas provenientes do meio rural ou urbano relativamente ao sentido de comunidade 129
Tabela 13. Diferenças no sentido de comunidade com e sem intervenção psicológica 130
Tabela 14. Decisão e indecisão vocacional do total da amostra 132
Tabela 15. Decisão e indecisão vocacional em função da idade 134
Tabela 16. Comparação entre a decisão e indecisão vocacional e os tipos de seminário 135
Tabela 17. Decisão e indecisãon vocacional em função da escolaridade do pai e da mãe ... 136
Tabela 18. Diferenças entre os seminaristas provenientes de meio rural ou urbano relativamente à decisão e indecisão vocacional 138
Tabela 19. Diferenças na decisão e indecisão vocacional com e sem intervenção psicológica 138
Tabela 20. Relação entre o autoconceito e o sentido de comunidade 141
Tabela 21. Relação entre o autoconceito e a decisão e indecisão vocacional 144
Tabela 22. Relação entre o sentido de comunidade e a decisão e indecisão vocacional 145

Índice de Figuras

Figura 1. Arco-Íris da Carreira (Adaptação) 49

Índice de Anexos

Anexo A

Questionário Sociodemográfico

Anexo B

Self Description Questionnaire III (SDQIII)

Anexo C

Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC)

Anexo D

Career Decision Scale (CDS)

Anexo E

Autorizações para a utilização do *SDQ III*, EBSC e *CDS*

Anexo F

Formulário de Consentimento

Introdução Geral

Compreender o que motiva um adolescente ou um jovem a optar por um determinado percurso vocacional ou profissional tem sido alvo de numerosos estudos no estrangeiro e no nosso país. O mesmo não acontece quando direcionamos a questão para áreas mais específicas como a decisão vocacional associada ao percurso do sacerdócio. Assim, o elevado interesse neste tipo de investigação, a opção do sacerdócio enquanto decisão vocacional, reside, de acordo com Hankle (2010) na existência de fatores psicológicos responsáveis pela orientação vocacional dos seminaristas, assim como na inexistência deste tipo de investigação. No mesmo sentido, num país marcadamente católico e onde as vocações têm vindo a diminuir, entre 2007 e 2011 ocorreu uma diminuição de cerca de 8,9% no número de padres (Conferência Episcopal Portuguesa, 2014, cit. in Agência Ecclesia, 2014), surge a necessidade de compreender as motivações dos adolescentes, jovens adultos e até mesmo adultos que, numa fase da sua vida, equacionam a sua entrada num seminário diocesano. Desta forma, a Psicologia, especificamente a Psicologia Vocacional - disciplina que se dedica ao estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional (Taveira & Silva, 2011), pode fundamentar estudos que, por sua vez, poderão apresentar-se enquanto contributo crucial no aprofundamento dos processos vocacionais e, consequentemente, na identificação de estratégias que visem acompanhar os adolescentes, jovens adultos e adultos neste percurso de vida.

Atendendo aos desafios implicados na escolha de qualquer profissão, sabe-se que a escolha sobre este contexto em específico – a vocação pelo sacerdócio, torna-se ainda mais complexa. Isto porque, a motivação e o interesse por esta vocação (profissão) terá que ser acrescido e profundamente consciencializado, resultando assim numa maior dificuldade em tomar decisões. Deste modo, o processo de orientação vocacional não pode ser restringido a um momento único, mas deverá ser um processo de desenvolvimento da construção da identidade ao longo de todo o ciclo vital, baseando-se numa perspetiva desenvolvimental.

Assim, Taveira (1997) defendeu que a decisão vocacional acompanha a pessoa ao longo da sua vida, pelo que importa considerar no âmbito da mesma todas as decisões que se tomam, como por exemplo o lugar que se escolhe para viver, os valores do trabalho de cada sujeito, o tipo e a qualidade de educação que cada indivíduo está preparado para realizar e o estilo de vida que o sujeito escolhe. Neste sentido, a ajuda a prestar aos alunos seminaristas deve prever a promoção de competências em diferentes áreas (cognitivas, emocionais, sociais e espirituais) que potenciem decisões adequadas. De acordo com esta ideia, seminários

menores e maiores apresentam, atualmente, uma outra visão, muito mais ampla e completa não ostentando apenas como objetivo primordial a formação sacerdotal, mas destinando-se igualmente à formação humana, espiritual, intelectual e pastoral (Arquidiocese de Braga, 2011; Português, 1998).

Face ao exposto e considerando a escassez de estudos a nível nacional e internacional sobre esta temática, considera-se que a pertinência deste trabalho prende-se com diferentes aspetos: (a) o conhecimento do perfil dos adolescentes e jovens adultos e até mesmo adultos que decidem ingressar num seminário (menor – equivalente ao ensino básico e secundário e ano "zero"; ou maior-equivalente ao ensino superior), em termos de variáveis independentes e dependentes como a idade, o tipo de seminário, o nível socioeconómico dos pais, a proveniência de meio rural ou urbano, a participação em intervenção psicológica, o autoconceito, o sentido de comunidade, a decisão vocacional, a maturidade vocacional, as relações de vinculação com a família, as aptidões sociais, as pessoas significativas na decisão, os acontecimentos relacionados com a decisão e perceção do sacerdócio; (b) aa elaboração de um conjunto de postulados/diretrizes que devem estar presentes na formação destes adolescentes, jovens adultos e adultos, e suas famílias, na vida pastoral paroquial e escolar (instituições católicas) no sentido de sensibilizar os mesmos para este percurso de vida com todo o sentido e responsabilidade e, (c) na constituição de programas de aconselhamento psicológico no sentido de acompanhar e orientar os alunos e estudantes nos seminários a seguirem o seu percurso de vida sacerdotal com sucesso.

A última possibilidade anteriormente apresentada é muito pertinente, visto que, a literatura católica reconhece a importância e necessidade do trabalho do Psicólogo no acompanhamento dos alunos seminaristas.

E ainda no que se refere à seleção do tema deste estudo, esta poderá ter estado relacionada com vários fatores. Isto é, ao nível pessoal, as crenças religiosas da investigadora, sempre se encontraram associadas à religião Católica, uma vez que a sua educação foi nesta religião, e continua a identificar-se como praticante da mesma. Neste sentido, inicialmente, foi na própria prática da religião Católica que suscitou algum interesse na questão de como um adolescente ou jovem adulto decidia ingressar no sacerdócio, principalmente, quais os motivos que influenciavam essa escolha.

Esse interesse ficou mais solidificado durante a observação da intervenção realizada pela Supervisora da investigadora, Doutora Ângela Azevedo, num dos seminários que foi alvo

de estudo, durante o último ano do 2.º Ciclo em Psicologia da Educação, que tal como o 1.º Ciclo em Psicologia, foi realizado numa faculdade da Universidade Católica Portuguesa.

Sendo o tema deste trabalho, como já foi referido anteriormente, ainda escassamente explorado na investigação nacional (e na internacional), a observação da intervenção num dos seminários foi imprescindível para perceber os vários conceitos relacionados com os seminários e os seminaristas, bem como para a investigadora tomar a decisão de efetivamente estudar este tema, com vista a um melhor entendimento de toda esta temática.

Com vista a atingir o objetivo geral, a estrutura do presente trabalho encontra-se dividida em quatro capítulos, designadamente, o primeiro capítulo denominado de Seminários Diocesanos: Principais Caraterísticas, que se destina à apresentação, definição e caraterização dos seminários diocesanos, que nos remete para a história do primeiro seminário até à atualidade, como também para as principais caraterísticas que definem e regem, presentemente, os seminários diocesanos. Ainda no primeiro capítulo pretende-se analisar e contextualizar a formação sacerdotal, mais concretamente o regime de internato, a vocação sacerdotal e psicológica e ainda, a espiritualidade, religiosidade e sentido de comunidade; o segundo capítulo focalizado no Desenvolvimento Vocacional pretende caraterizar este mesmo conceito, para posteriormente aprofundar a importância da exploração vocacional ao longo do desenvolvimento vocacional, e ainda descrever e aprofundar as diferentes fases do desenvolvimento vocacional em que se encontram os seminaristas da nossa amostra, especificamente a fase do adolescente, do jovem adulto e até mesmo do adultos (pois apesar de serem em número reduzido, também existem alunos em idade adulta no seminário); já o terceiro capítulo refere-se à Decisão Vocacional e, por conseguinte pretende ainda aprofundar os diferentes modelos explicativos da tomada de decisão vocacional, sendo estes os modelos normativos, prescritivos e descritivos. Neste mesmo capítulo descrevem-se as variáveis da decisão vocacional, sendo enfatizada a variável autoconceito, uma vez que esta se insere como uma variável da nossa investigação. Para terminar esta dissertação o quarto capítulo destina-se à metodologia da investigação e, ainda, à apresentação e discussão dos resultados. De referir que o enquadramento teórico possibilitou um contacto essencial e preponderante para a compreensão sobre o contexto de seminário e, posterior realização deste trabalho.

Salienta-se que esta investigação exigiu uma grande pesquisa bibliográfica, a realização de entrevistas semiestruturadas aos formadores e aos alunos/estudantes dos seminários diocesanos da zona norte do país; com o intuito de junto destes sujeitos conhecer as suas características, as motivações subjacentes às suas entradas no seminário menor ou

maior, bem como as perceções dos alunos acerca da formação no seminário, sobre o percurso de seminarista e sobre o sacerdócio. As referidas entrevistas tiveram também o intuito de analisar com os respetivos reitores os diferentes projetos educativos dos seminários de forma a conhecer os modelos de formação praticados.

Em suma, pretende-se com este estudo contribuir para o acompanhamento dos alunos que decidem pela vida de seminaristas com vista ao sacerdócio, construindo um modelo de intervenção psicológica direcionado a estes alunos, nas suas diferentes fases do percurso vocacional.

Parte I - Capítulo I. Seminários Diocesanos: Principais Caraterísticas

Introdução

No presente capítulo procura-se realizar, ainda que de forma breve, a história dos Seminários Diocesanos, concretamente a evolução que estes foram assumindo, passando, posteriormente para as várias etapas inerentes à formação dos/nos Seminários Diocesanos.

O seminário católico surge em 1563, como a instituição que acolhe, prepara e forma os futuros seminaristas (Cahalan, 2011). O seminário aparece, em Portugal, em 1924 como a instituição que dá lugar aos primeiros anos de formação dos futuros seminaristas que, posteriormente poderão ser ordenados, pela Igreja Católica, como sacerdotes (Carrilho, 1999; Oliveira, 1994).

Relativamente ao conceito de seminário, importa esclarecer que este sempre se destinou ao acompanhamento de jovens que pretendem alcançar o sacerdócio, intitulando-se como "a casa da comunidade crente, na qual a Igreja acolhe e acompanha os chamados, percebendo e purificando a origem e as motivações do chamamento" (Arquidiocese de Braga, 2010-2011, p. 78).

Presentemente, a Igreja Católica continua a encaminhar determinadas pessoas para o ministério ordenado, mediante o sacramento da ordem sacerdotal. Assim, o candidato à ordem sacerdotal, denominado de seminarista, tem um longo percurso de formação teórica e prática; humana e espiritual, que se realiza nos chamados seminários diocesanos (pré seminário; seminário menor e seminário maior) (Cessario, 2008; Benelli, 2006).

Os pré seminários consistem em encontros semanais e mensais com a equipa formadora dos respetivos seminários (menor ou maior, consoante as idades dos alunos), com o objetivo de proporcionar ao futuro seminarista um contacto frequente com a realidade do seminário. Este é destinado aos adolescentes e jovens que, tendo já sentido o "despertar do possível chamamento" (p.5) desejam fazer uma experiência mais concreta e profunda de discernimento, ainda que não inseridos na comunidade do seminário, uma vez que permanecem no seu ambiente familiar (Arquidiocese de Braga, 2007-2008). Sequentemente e, ainda segundo a Arquidiocese de Braga (2007-2008, p. 78) "o Seminário menor apresenta-se como a casa da comunidade crente, na qual a Igreja acolhe e acompanha os chamados, percebendo e purificando a origem e as motivações do chamamento". Estes jovens, poderão frequentar o 3ºciclo e o ensino secundário no seminário menor, correspondendo desta forma ao 7º, 8º, 9º e 10º, 11º,12º anos, tendo por base na sua formação cinco dimensões, são elas: i) a dimensão espiritual; ii) a vida em comunidade; iii) a escola; iv) a família e, v) a pastoral

vocacional (Arquidiocese de Braga, 2010-2011). Já o seminário maior envolve os alunos que, anteriormente frequentaram/ou não o seminário menor e que pretendem explorar a dimensão humana, espiritual, intelectual e pastoral de modo a trabalharem a (in)decisão vocacional que segue rumo ao sacerdócio. Os alunos do seminário maior pretendem frequentar o curso superior de Teologia que, procura oferecer, orientar, e complementar a formação, incluindo um plano bastante rigoroso e complexo (Arquidiocese de Braga, 2012-2013).

Atualmente, a formação que constitui o seminário menor e maior abrange quatro dimensões, sendo estas: a dimensão espiritual; a dimensão intelectual; a dimensão comunitária, e a dimensão pastoral (Cahalan 2011). Segundo Fernandes (2008), o regime disciplinar do seminário, nomeadamente o afastamento da família e dos amigos, o controlo excessivo e o pouco contacto com o mundo exterior, traduzem-se num entrave ao ingresso no seminário maior, especificamente traduzido na diminuição de candidaturas para o mesmo. Porém, através da análise dos dados avançados pela própria Igreja, entre 2007 e 2012, o defendido pelo autor anteriormente referido, não se verifica, pois observa-se que o número de seminaristas aumentou (em Portugal e no mundo), se no ano de 2007, em Portugal, existiam 301 seminaristas diocesanos de Filosofia e Teologia, em 2012, esse número aumentou para 309, apesar de entre 2008 e 2011 esta população não atingia as três centenas (Secretaria de Estado da Santa Sé, 2012).

Assim e não obstante a necessidade, de não se restringirem apenas à formação sacerdotal, seminários menores e maiores apresentam, presentemente, uma outra visão, muito mais ampla e completa. Salientando-se que, a finalidade de ambos, não tendo apenas como objetivo primordial a formação sacerdotal, destina-se ao "cultivo dos gérmenes da vocação" (Arquidiocese de Braga, 2010-2011; Português). Em consequência, denota-se que, grande parte das vezes, estes alunos, futuros seminaristas, não realizam a exploração devida antes de ingressarem no seminário. Na realidade, estes jovens e jovens adultos encontram-se num período de (in)decisões. Este período, que se encontra inerente ao próprio desenvolvimento dos seminaristas, abrange uma fase de transição do indivíduo da infância para a adolescência (no caso dos alunos do seminário menor) e da adolescência para a idade adulta (no caso dos alunos do seminário maior), sendo marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais.

Considerando a importância de ambas as dimensões, religiosa e psicológica, na compreensão dos aspetos subjacentes ao desenvolvimento destes alunos, importa entender em que medida a dimensão religiosa e psicológica se complementam.

Neste sentido, Hankle (2010) salienta que existe um processo psicológico responsável pela orientação vocacional dos seminaristas. A família e a história destes jovens apresentam-se como fatores primordiais no processo de tomada de decisão. Isto porque a literatura estrangeira refere que os pais funcionam como agentes motivadores na entrada para o seminário maior assim como, "o Amor a Deus"; "a colaboração na missa"; "a leitura de textos religiosos" e ainda, "a proximidade com o sacerdote da paróquia" (Hankle, 2010). No entanto, na perspetiva religiosa "Deus chama aqueles que ele quer para o seu serviço: é a vocação sacerdotal. Ele mesmo os escolhe: é a eleição divina." (Tagliavini, 2006, p. 34). De facto, a literatura, ainda que escassa, ressalta que como fatores predominantes para a entrada no seminário é a espiritualidade/religiosidade. Esta dimensão poderia ser intitulada de "alma" ou núcleo do processo de formação de uma instituição ligada ao religioso e ao sagrado (Barreto, 2012), uma vez que os futuros padres serão "profissionais do sagrado" e, portanto, deverão desenvolver desde conhecimentos, a habilidades e comportamentos que sejam condicentes com a dimensão espiritual de seu trabalho futuro (Barbosa, 2008).

Por fim e para além dos aspetos apresentados anteriormente, existem outros fatores do próprio contexto de seminário: como o regime de internato, a espiritualidade/religiosidade e o sentido de comunidade, podendo-se traduzir em fatores de permanência/ou não no seminário. Assim, nos pontos seguintes serão desenvolvidos todos estes fatores, uma vez que se destacam enquanto dimensões essenciais no percurso de formação dos seminaristas.

1.1. História, Definição e Caraterização do Seminário Diocesano

O cristianismo é uma religião que se institucionalizou ao longo da história e constitucionalizou-se sob a forma de uma instituição denominada de Igreja Católica, desenvolvendo progressivamente, um governo hierárquico, uma legislação, uma doutrina e um pensamento teológico próprio (Benelli, 2006). O governo da Igreja Católica, conduzido pelo Papa e pelos bispos, sucessores dos apóstolos que, inicialmente seguiram Jesus Cristo, é constituído por presbíteros e sacerdotes religiosos/padres diocesanos (que são os ministros ordenados e que trabalham como colaboradores diretos dos bispos diocesanos) (Benelli, 2006).

Esta constituição hierárquica tem por base uma formação extremamente definida e decretada pela Igreja Católica, como se pode analisar na seguinte citação:

> "Os jovens, se não são convenientemente educados, deixam-se facilmente arrastar para os prazeres do mundo. Além disso, se não são formados na piedade e na religião na idade mais tenra, quando os hábitos viciosos ainda não tomaram posse total dos homens, é-lhes impossível, sem uma proteção muito grande e particular de Deus omnipotente, perseverar de uma maneira perfeita na disciplina eclesiástica. Por isso, o santo concílio ordena que todas as igrejas catedrais, metropolitanas e outras, superiores a estas, cada uma segundo os seus meios e a extensão da sua diocese, sejam obrigadas a educar na piedade e a formar na disciplina eclesiástica um certo número de crianças da cidade ou da diocese ou, se não forem suficientes, da província, num colégio que o bispo escolherá para este efeito próximo das igrejas ou noutro lugar apropriado" (23.ª Sessão, 15 de julho de 1563, 237 votantes cit. in Comby, 1789, p. 89).

Reflete-se, neste sentido, que o Concílio de Trento representou uma das etapas mais importantes na história da Igreja Católica. Podemos, desta forma, referir que no Concílio de Trento, através do *Decreto Cum Adolescentium Aetas*, ficou determinado que se formassem seminários para a formação intelectual e moral dos jovens candidatos ao sacerdócio (Oliveira, 1994; Sanks, 1984).

Defendendo a mesma ideia, Pio IV deu o primeiro exemplo, fundando, em 1564, o seminário romano, cuja direção foi coordenada pelos jesuítas. Sequentemente, S. Carlos Borromeu defendeu a mesma perspetiva, criando o seminário na arquidiocese de Milão (Tourault, 1996; Oliveira, 1994).

Por sua vez, em Portugal, à semelhança de outros países, houve dificuldades e resistências relativamente à formação de seminários (Clemente, 1994). No entanto, em 1566, D. Fr. Bartolomeu dos Mártires reuniu os bispos da sua província em concílio no qual ficou resolvida a fundação de seminários e correspondente número de alunos: 100 alunos para Braga, 30 para o Porto, 40 para Viseu e Miranda e, por último 50 alunos para Coimbra (Arquidiocese de Braga, 2002; Oliveira, 1994).

Segundo o mesmo autor, Oliveira (1994), em outubro de 1572, o arcebispo abriu em Braga o Seminário Conciliar de S. Pedro, sob a direção de Fr. João de Leiria, sendo que este foi o primeiro que funcionou regularmente no nosso pais.

Mais tarde, especificamente em junho de 1911, o seminário conciliar de S. Pedro e S. Paulo foi ocupado por um regime de infantaria (Peixoto, 2012). A 1924 inaugurou-se o

seminário de preparatórios (atualmente seminário menor – Seminário N.ª S.ª da Conceição) dedicado a N.ª S.ª da Conceição Oliveira (1994). Posteriormente, D. Manuel Vieira de Matos comprou uma quinta onde pretendia construir o novo edifício, sendo que em outubro de 1934 foram transferidos os alunos de Teologia e Filosofia para este mesmo edifício junto ao Paço Arquiepiscopal da cidade de Braga (Oliveira, 1994).

Atualmente, existem diversos tipos de seminários: os pré seminários; os seminários menores e os seminários maiores. Em consonância com esta abordagem, os pré seminários, como o próprio nome indica (pré) é um momento de discernimento antes de ingressarem no seminário menor e/ou maior. Consiste na frequência de encontros com a equipa formadora, com outros candidatos ao seminário e, simultaneamente com alunos seminaristas, proporcionando um contacto mais sólido e esclarecedor com a vida no seminário; por sua vez, os seminários menores recebem alunos mais novos, que não se encontram em idade para estudar no ensino superior, frequentando o terceiro ciclo e/ou ensino secundário em regime de internato sendo que as aulas são dadas extra seminário, mas numa escola com princípios católicos; têm por isso lugar no seminário menor todos aqueles jovens que admitem como possível, ou mesmo aqueles que reservam dúvidas e hesitações sobre a sua vocação – o sacerdócio, desde que possuindo as devidas qualidades humanas, e não excluam a esperança de se poderem apresentar, no futuro, como sacerdotes (Amorim, 2007-2008, p. 50); uma outra casa de formação sacerdotal abrange os seminários maiores, que incluem os alunos que estão já na última etapa da sua formação para o sacerdócio e que frequentam o curso superior de Teologia. Importa destacar que, os alunos que pretendam frequentar apenas o seminário maior e não o menor podem fazê-lo, não exigindo assim nenhuma obrigatoriedade em frequentar o seminário menor.

O pré seminário destina-se aos adolescentes, jovens e jovens adultos que, tendo já sentido o despertar do possível chamamento, pretendem realizar uma experiência mais concreta e profunda ao nível do discernimento, ainda não inseridos na comunidade do seminário, mas permanecendo no seu ambiente familiar. Desta forma, "para estes propomo-nos fazer um acompanhamento pessoal, com a possibilidade de participação em momentos comunitários, preferencialmente em fins-de-semana, fazendo experiência concreta da vida de Seminário, na interação com os que vivem já esta etapa." (Amorim, 2007-2008).

Pelo anteriormente referido, atribuiu-se a existência de dois tipos de pré seminário: o pré seminário juvenil e o pré seminário adulto, importando desde já clarificar as suas principais diferenças entre ambos. Assim, o pré seminário juvenil pretende ser uma das

respostas que a Igreja dispõe para adolescentes que se encontram entre o 6º e 11º anos de escolaridade, e que desejam conhecer e experienciar a vida de seminarista e do seminário. Por outro lado, o contacto realizado no pré seminário, exige uma disposição para assumir um percurso formativo e introdutório à vida do seminário (Terroso, 2007-2008). Os encontros pretendem traduzir-se num momento de acompanhamento pessoal, através da partilha pessoal, numa relação de amizade e progressivo conhecimento entre o Padre Coordenador e o pré seminarista que, procura conhecer o percurso do sacerdote, especificamente a forma como se relaciona com o mundo, com Deus e com os outros (Terroso, 2007-2008) assim como, todo o seu percurso de formação (incluindo as suas implicações, privações e prioridades). A par de uma formação humana e pessoal é exigida a participação da família de forma decisiva neste processo de discernimento, no sentido de dialogar, apoiar e orientar o seu educando/irmão/neto/sobrinho na sua escolha, quer seja ou não a opção pelo seminário.

Considerando que "As vocações da idade adulta não são acontecimento excepcional e estão a multiplicar-se actualmente em todas as partes da Igreja." (II Congresso Internacional das Vocações, 1981, cit. in Arquidiocese de Braga, 2007-2008, p. 55), é candidato ao pré seminário o adulto que, concluído o 12º ano de escolaridade, exponha as suas motivações face ao seu discernimento pelo sacerdócio. Atendendo à importância do "chamamento para a vocação ao presbiterado diocesano" (Arquidiocese de Braga, 2007-2008, p. 58) enquanto

> "(…) um chamamento ténue, pouco esclarecido, com motivações que precisam de ser purificadas, muitas das vezes; por outro lado, verificamos que alguns jovens têm dificuldade em dar um passo tão definido e vinculativo como é o entrar num seminário, com todas as implicações na vida pessoal, familiar, paroquial e social." (Terroso, 2007-2008, p. 61),

o candidato[1] deve apresentar-se juntamente com o seu Pároco (se este não puder, através de uma carta de recomendação) ao Reitor do seminário maior, com o intuito de lhe comunicar a vontade de ingressar no seminário maior. Se admitido, deve frequentar todo o programa do pré seminário, que varia de seminário para seminário, que incluiu essencialmente ações de formação durante fins-de-semana no seminário maior, sobretudo para promover o autoconhecimento, o discernimento vocacional, a obrigatoriedade da direção espiritual, a participação em algumas iniciativas do seminário. Este contacto proporcionará ao candidato um conhecimento sólido com o projeto educativo do seminário, como também a participação em colóquios individuais (Equipa Formadora do Seminário Conciliar, 2007-2008). No que respeita ao tempo de frequência do pré seminário adulto, este varia de aluno para aluno, de

modo a proporcionar uma adequada entrada no seminário maior (Equipa Formadora do Seminário Conciliar, 2007-2008).

O seminário menor aparece, em Portugal, como a instituição que dá lugar aos primeiros anos de formação dos futuros seminaristas que, poderão ser ordenados, pela Igreja Católica, de sacerdotes (Carrilho, 1999). Sendo que, presentemente, a sua importância e o seu reconhecimento traduzem-se no acompanhamento das jovens gerações num primeiro discernimento vocacional. Este acompanhamento privilegia a presença das famílias dos jovens seminaristas, promovendo, neste sentido, encontros entre famílias e alunos, com o objetivo de envolver e demonstrar a importância da mesma no processo de decisão vocacional. A vida em comunidade no seminário menor é caraterizada como um momento privilegiado, proporcionando condições para o desenvolvimento humano e cristão, assim como a possibilidade de exploração no que diz respeito ao projeto vocacional de cada aluno; já ao nível intelectual, cada seminário menor elege uma escola/colégio católico onde os jovens seminaristas frequentam o percurso escolar estabelecido pelo Ministério da Educação, sendo que é da responsabilidade da equipa formadora desenvolver um diálogo frequente, procurando um acompanhamento direto no percurso escolar dos seus alunos;quanto à dimensão espiritual, é vivenciada, amadurecida e partilhada através dos momentos de oração diária estabelecidos por cada seminário menor, bem como na celebração da liturgia e, ainda nos retiros espirituais; por outro lado na vertente pastoral, os alunos do seminário menor realizam o mesmo percurso catequético dos restantes jovens da mesma idade (a proposta dos dez anos de catequese, a participação em grupos como o escutismo e, a posterior inserção e participação nos grupos de jovens) (Amorim, 2007-2008);

[1] Se o candidato já foi seminarista deve expor por escrito as razões que determinam o seu abandono ou a sua expulsão, não obstante que, para evitar a desautorização a desautorização das equipas do Seminário ou Instituto que frequentou, são pedidas, aos seus formadores, informações detalhadas sobre o mesmo; aquele que, depois de completar dezoito anos de idade, deixou por uma segunda vez o seminário, não será admitido (Equipa Formadora do Seminário Conciliar, 2007-2008). Refere-se também que esta seleção diz respeito a alguns seminários e, considerando que cada seminário define os seus critérios de admissão poderá não corresponder a todos os pré seminários adultos do nosso país.

no que respeita à dimensão vocacional, importa salientar, desde já, que em determinados seminários, a presença do psicólogo é essencial no processo de autoconhecimento, de amadurecimento vocacional e, sequente decisão vocacional, considerando que "se a descoberta de si próprio, a procura e compreensão da própria vocação pessoal são processos estritamente interligados, é necessário, então, consolidar o primeiro para sustentar o segundo (…) a chave da leitura é prevalentemente psicológica, mas não exclusivamente (…) envolve o plano psicossocial e espiritual ao mesmo tempo" (Raguso, 2007-2008, p. 48). Contudo, e de acordo com a autora, é a dimensão humana que o seminário menor deve trabalhar de forma cuidada e atenta, proporcionando um crescimento saudável e propício à idade de cada seminarista, onde se incluam valores, sentimentos, regras e, simultaneamente a possibilidade de escolha no que corresponde à devida exploração (não dirigida apenas ao percurso sacerdotal) e decisão vocacional.

Já com um outro objetivo, o seminário maior envolve os alunos que, anteriormente frequentaram/ou não o seminário menor e que pretendem amadurecer a (in)decisão vocacional que segue rumo ao sacerdócio.

Enquanto estudantes do ensino superior, e para além de se encontrarem no seminário maior, estes alunos (jovens adultos e adultos) frequentam o curso superior de Teologia, concretamente - Mestrado Integrado em Teologia.

Contrariamente ao Projeto Educativo que é definido por cada seminário, o curso de Teologia é apresentado em Roma e, no caso de Portugal é lecionado em três polos distintos da Universidade Católica Portuguesa, Braga, Porto e Lisboa (Dias, 2005).

Atendendo à importância atribuída ao curso de Teologia para o desempenho da vocação sacerdotal (Dias, 2005), apresentar-se-á a estrutura do mesmo. O Mestrado Integrado em Teologia divide-se em diferentes áreas de estudo, como a: (a) Área de Estudos da Religião; (b) Área de Filosofia; (c) Área de Teologia Bíblica; (d) Área de Teologia Histórica; (e) Área de Teologia Sistemática; (f) Área de Teologia Prática; (g) Área de Direito Canónico e por último, (h) Área de Línguas Clássicas. Importa referir que relativamente a cada área de estudos, as três Faculdades apresentam, consoante o corpo docente, as diferentes disciplinas opcionais, sendo da responsabilidade do aluno a realização de uma seleção adequada perante as disciplinas opcionais apresentadas em cada área (Universidade Católica Portuguesa, 2013-2014).

Em simultâneo com as aulas do curso de Teologia, estes alunos completam a sua formação com um plano bastante rigoroso, elaborado pela equipa formadora de cada

seminário. Analisamos, neste sentido, um exemplo de um plano complementar de um seminário maior. Esta formação divide-se em nove fases, sendo as seguintes: (1) Programa de competências de autorregulação da aprendizagem; (2) Formação Musical; (3) Formação Litúrgica; (4) Atividades Pastorais do 3º, 4º, 5º e 6º anos; (5) Curriculum Escolar do 6º ano; (6) Diáconos em Estágio Pastoral (7º ano); (7) Formação Espiritual; (8) Serões e, ainda (9) Serviços na Comunidade (Arquidiocese de Braga, 2012).

No que concerne ao Programa de competências de autorregulação da aprendizagem importa clarificar que é realizado por um psicólogo e os objetivos centram-se em: (i) promover o autoconhecimento (autoconhecimento, autoestima, projeto vocacional) geral dos alunos; (ii) fomentar a reflexão e consciência das suas diferentes características pessoais, bem como do projeto vocacional; (iii) estimular/aprofundar o autoconhecimento específico de estratégias de aprendizagem; (iv) desenvolver o conhecimento e treino de estratégias de autorregulação da aprendizagem académica no contexto universitário; (v) implementar a autonomia na resolução de problemas e na aprendizagem.

A Formação Musical divide-se em aulas de música; em cultura musical; em órgão e, ainda em canto gregoriano, como também em ensaios de canto coral e polifonia.

Já a Formação Litúrgica corresponde ao curso de Liturgia das Horas, que ocorre no 1º ano do 1º semestre.

Relativamente às Atividades Pastorais do 3º ano, os alunos devem dedicar-se à área da Catequese; quanto aos alunos do 4º ano devem centrar a sua atenção no Ministério da Palavra e Escutismo; aos alunos do 5º ano é-lhes confiado o Serviço ao Altar e Ação Social; por último os alunos do 6º ano comprometer-se-ão na opção fundamental de vida e no trabalho de Cartório e Administração Paroquial.

O Curriculum Escolar do 6º ano encontra-se organizado por módulos, onde se pretende fomentar um espaço de atualização e formação contínua do clero. Os módulos são lecionados de terça a sexta-feira, dividindo-se em: Gestão e Salvaguarda de Bens Patrimoniais Religiosos, Exegese Pastoral, Direito Canónico Sacramental e Evangelização e Doutrina Social da Igreja (módulos de terça feira); Vida Paroquial, Pastoral Comunitária, Reconciliação, Missiologia e Pastoral de Sectores (módulos de quarta feira); História da Arquidiocese, Pedagogia e Dinâmicas e Espiritualidade Sacerdotal (módulos de quinta feira) e, por fim os módulos de sexta-feira dizem respeito à Pastoral Litúrgica, às Técnicas de Comunicação e à Psicologia Pastoral.

No ano de estágio pastoral[2] – Diáconos em Estágio Pastoral, que corresponde ao 7º ano, os seminaristas, já ordenados diáconos, são distribuídos (distribuição realizada pelo Senhor Arcebispo) para uma ou várias paróquias da arquidiocese. Esta nomeação e distribuição pretende que o seminarista que acabara de ser ordenado diácono estabeleça uma estreita relação com o pároco, de modo a crescer, explorar e aprofundar a experiência concreta da vida paroquial. Nesta perspetiva, os objetivos primordiais do estágio pastoral assentam em: (1) auxiliar uma transição acompanhada do tempo do seminário para a vida pastoral; (2) favorecer a aprendizagem da gestão pessoal dos diferentes tempos que, se complementam entre compromissos pastorais, oração pessoal, formação permanente e, por último, mas não menos importante, nos tempos livres; (3) promover a inserção no presbitério diocesano através da inserção na vida paroquial, da partilha de vida com o pároco e com os restantes sacerdotes e leigos, valorizando a partilha das experiências vividas e, (4) aprofundar alguns aspetos da pastoral através do estudo/reflexão de documentos, com o intuito de explorar uma leitura crítica e eclesial da atualidade e, ainda da visita contínua a paróquias e/ou outras instituições proeminentes do ministério presbiteral (Arquidiocese de Braga, 2013-2014, p. 35).

Ainda no que carateriza o estágio pastoral, o seminário Interdiocesano de S. José especifica referindo que o ano de estágio (no mínimo um ano) se divide em três grandes fases, o "Acolhimento No Presbitério" (o que o estagiário precisa de receber), "Exercício De Um Ministério" (o que o estagiário é chamado a dar) e o "Ensaio Pastoral e Relatório" (realizar um projeto pastoral, tendo por base uma pastoral específica).

Segundo os requisitos para a Ordenação que constam no Direito Canónico (1983), no decorrer do estágio o aluno deve tomar a iniciativa de elaborar um pedido formal ao Senhor Arcebispo (ao respetivo Arcebispo da sua diocese), onde deve constar um pedido para a admissão da Ordem do Presbítero. Para além deste pedido executado no ano do estágio pastoral, o seminarista deve também formalizar ao longo da sua formação, outros dois pedidos ao Senhor Arcebispo.

[2] O estágio também pode ser realizado no sexto ano, dependendo dos seminários e/ou do percurso individual do aluno.

Assim, o aluno pede a admissão às Ordens Sacras (ministérios de Leitor e de Acólito) (este pedido ocorre entre o 1º e o 2º anos); tendo já sido admitido aos ministérios de Leitor e de Acólito e às Ordens Sacras, preparando-se para realizar o estágio, o seminarista pede admissão à Ordem do Diaconado (este pedido elabora-se entre o 5º e 6º anos) e, por último tendo sido admitido aos ministérios de Leitor e de Acólito, ordenado Diácono e cumprido o Estágio Pastoral, o seminarista pede a admissão à Ordem dos Presbíteros (no 7º ano).

Para que admissão à Ordem dos Presbíteros seja aceite, o diácono é avaliado em diferentes componentes ao longo da realização do seu estágio pastoral. A avaliação é realizada pelo pároco que, ao longo de um ano (ano de estágio), vivenciou com o aluno uma partilha de trabalho e de vida (este trabalha e habita com o pároco). Os aspetos avaliativos prendem-se com a capacidade de relacionamento; com a autonomia e iniciativa próprias; com a capacidade de integração, organização/preparação do trabalho do pároco; com a oração pessoal e diária e, ainda com o relacionamento com a comunidade da paróquia.

Atendendo à complexidade do estágio (Vieira, Caires & Coimbra, 2011), parece-nos pertinente refletir sobre a preparação destes alunos nesta nova etapa da sua formação. Pois, a partir da revisão bibliográfica sobre este processo de formação, constata-se que o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas (Malglaive, 1997, cit. in Caires & Almeida, 2000; Alarcão, 1996; Cardoso et al., 1996); que a promoção de níveis superiores relativos ao autoconceito vocacional e aos valores de trabalho (Ryan et al., 1996, cit. in Caires & Almeida, 2000); que o desenvolvimento de maiores níveis de maturidade e de autoconfiança (Sprinthall & Sprinthall, 1992, cit. in Caires & Almeida, 2000); como também de competências sociais e interpessoais (McNally et al., 1997, cit. in Caires & Almeida, 2000), parecem ser aprofundados e até mesmo adquiridos no decorrer do estágio. Contudo e tratando-se de um período "de vulnerabilidade aumentada" (Caires & Almeida, 1998), esta experiência poderá acarretar implicações negativas (Caires & Almeida, 2000). Na realidade, estes autores não se referem à experiência de estágio no contexto de seminário, contudo coloca-se a possibilidade de haver semelhanças entre os dois tipos de estágio (estágio de um aluno do curso de superior de Teologia e estágio de um aluno de qualquer outro curso superior) em termos de dimensões psicológicas.

Desta forma, a análise anterior remete-nos para a seguinte questão: Apesar de todo o percurso de discernir a vocação sacerdotal, como podemos garantir que a formação em cada seminário irá, posteriormente, ao encontro das necessidades de cada aluno e, simultaneamente às necessidades da paróquia onde serão inseridos?

Assim, de forma a preparar estes alunos no processo de transição académica e vocacional, e considerando que a intervenção psicológica não deve permanecer centrada no sujeito mas sim em todos os seus contextos de desenvolvimento, propõe-se a elaboração de programas que visem a preparação contínua e consistente dos seminaristas bem como dos sacerdotes que acolhem estes alunos nas suas paróquias.

Como forma de envolver os alunos na comunidade educativa, cada seminário dispõe de diferentes atividades, como por exemplo o voluntariado em cadeias, a integração na comunidade paroquial com vista à participação no escutismo, na equipa de catequistas, no grupo coral, entre outros. Mas, de facto, como analisamos anteriormente, estas atividades parecem demonstrar-se como insuficientes para a realização do estágio pastoral, atendendo à complexidade da vocação sacerdotal.

Sucintamente, é requerido que o seminarista conclua o ensino secundário, pressupondo-se que neste percurso espiritual e académico o futuro sacerdote complete duas etapas: o biénio e o quadriénio. O biénio pressupõe o primeiro e segundo ano, enquanto o quadriénio compreende desde o terceiro ano ao sexto ano (Arquidiocese de Braga, 2012-2013). Este percurso não apresenta um limite temporal formal, pelo que é particular a cada indivíduo, uma vez que se encontra dependente da etapa escolar frequentada pelo candidato, bem como pelas dificuldades com que este se deparará (Benelli, 2006). Neste sentido, compreende-se que este processo será desenvolvido simultaneamente com o percurso escolar do candidato, isto é, se por um lado o aluno se encontrar no Ensino Secundário, encontrar-se-á no mesmo período a desenvolver o seu percurso espiritual e académico correspondente, ou seja orientado para o sacerdócio.

Desta forma, e de acordo com Português (1998) a Igreja Católica trabalha em prol da continuidade de alguns princípios fundamentais mas reconhece, também a necessidade de inovação tendo em conta a "evolução dos tempos". Esta evolução encontra-se intimamente relacionada com as mudanças, quer na sociedade, na família e na Igreja. No mesmo sentido, e perante a exigência dos contextos em mudança, ressalta-se a necessidade de uma (re)formulação no que concerne ao projeto educativo dos diferentes seminários diocesanos do nosso país, concretamente no envolvimento contínuo do psicólogo, em todo este processo individual (de cada seminarista) e de toda a comunidade educativa/família.

Para terminar, Pio XI (cit. in Cruz 1998) acrescenta que a educação religiosa está patente no desenvolvimento integral da pessoa humana, mencionando que a "educação religiosa visa, diretamente, o aperfeiçoamento da vida sobrenatural e, globalmente, o

desenvolvimento de todas as relações do homem com Deus, quer de ordem natural, quer de ordem sobrenatural." (p. 7). Considerando a importância de analisar toda a formação a que estes alunos devem viver, experienciar, amadurecer e "proclamar", apresenta-se de seguida todo o processo de formação que visa alcançar o sacerdócio.

1.2. Formação Sacerdotal

A formação sacerdotal acontece no seminário, local de moradia e de estudo, e possibilita a que os formadores mantenham um contacto direto e atento com os seus formandos, "(…) procurando verificar se eles apresentam "sinais vocacionais" que seriam condição para sua permanência no processo: acolhida da formação, abertura, vida de oração, bom relacionamento com os colegas, aplicação nos estudos, equilíbrio pessoal, crescimento, capacidade de comunicação etc." (Benelli, 2010, p. 4). De acordo com esta perceção, os alunos que pretendem frequentar o seminário menor e/ou maior devem manifestar o desejo de serem sacerdotes assim como, uma formação espiritual e catequética que deve ser considerada como pressuposto para um discernimento vocacional – ao sacerdócio (Gallaro, 2012). Para tal, existe um conjunto de objetivos formativos, criados e definidos pela equipa formadora de cada seminário, que incluem várias dimensões, sendo elas: o Regime de Internato (dimensão vida em comunidade) no Seminário Diocesano; a Vocação Sacerdotal e Psicológica e ainda a Espiritualidade, a Religiosidade e o Sentido de Comunidade, inerentes ao processo formativo. Assim, "Tornar-se membro da hierarquia eclesiástica católica exige como condição de possibilidade mudanças significativas, na vida dos candidatos. As diversas dimensões do processo formativo pretendem desenvolver formas de condutas específicas nos seus modos de ser, sentir e agir." (Benelli, 2010, p. 15).

1.2.1. Regime de Internato

O seminário é, essencialmente, uma estrutura escolar organizada em regime de internato, que acolhe candidatos ao sacerdócio, oriundos da área geográfica diocesana, e lhes dá uma instrução escolar e uma formação específica, ao encontro da vocação do sacerdócio (Português, 1998).

D. António Couto (2007-2008) acrescenta que o seminário é o lugar, o tempo e o modo onde a Igreja tem a oportunidade de reunir e formar candidatos ao sacerdócio, onde aprendam a ver e a ouvir "Deus de perto e a ser visto e ouvido por Deus, como tem igualmente de estar atento às situações concretas em que vivem os homens e mulheres deste tempo" (p.26), preparando a vida sacerdotal tendo por base o estudo e o trabalho.

Por seu lado, a frequência de atividades e o contacto frequente dos formadores com os alunos permite uma ação continuada na formação da personalidade (Português, 1998). As regras impostas conferem método e rigor, proporcionando a melhor capacidade de otimização do tempo e, ainda, uma formação religiosa baseada na reflexão pessoal e interiorização de conceitos, que se complementam com a assimilação de uma doutrina e de uma forma de viver (Português, 1998; Freire, 1989).

De acordo com Benelli (2006) alguns dos jovens que ingressam no seminário, começam a sentir dificuldades na convivência e na rotina. Estas dificuldades encontram-se subjacentes ao processo de transição destes alunos, uma vez que a transição escolar pode ser entendida como ameaçadora e desafiante, onde é exigido ao aluno que adote estratégias de organização pessoal diferentes daquelas que desempenhava anteriormente (Azevedo & Faria, 2006), exigindo um acompanhamento específico e adequado por parte da família e do próprio seminário. Neste sentido, importa clarificar que apesar de alguns estudos da psicologia se centrarem nas transições académicas e não especificamente na entrada no seminário, verifica-se que esta (entrada no seminário) também implica uma transição académica, pelo que faz sentido a semelhança de fatores influenciadores, conforme referido anteriormente. Acrescenta-se ainda que determinados seminários podem contar com a intervenção de um psicólogo neste momento de transição, nomeadamente ao nível do acompanhamento individual, na intervenção em grupo e na apresentação de estratégias aos alunos e encarregados de educação; revelando-se como essencial no processo de transição e consequente tomada de decisão pelo caminho do sacerdócio.

Autores como Fernandes (2008), Quevedo (2007) e Benelli (2006) definem a rotina do seminário como "uma dinâmica de consagração total a Deus". Na realidade, existem dimensões e/ou tarefas que se encontram relacionadas com a consagração total a Deus, no entanto clarifica-se que não concordamos com o significado desta expressão na medida em que, atualmente e no contexto português, não se verifica "uma dinâmica de consagração total a Deus" mas sim, um local propício a um crescimento integral e saudável, onde os alunos participam ativamente na vida da casa, cuidando dos espaços comuns, e

construindo/fortalecendo uma amizade fraterna pelos valores da verdade, da sinceridade e da liberdade responsável (Arquidiocese de Braga 2008-2009).

De igual modo, Hankle (2010) e Quevedo (2007) referem que o regime de internato é bastante exigente, obrigando a que estes alunos vivenciem uma mudança radical nas suas vidas, reforçando que o seminarista é "alguém que deixou tudo" para seguir a vocação sacerdotal. Numa nova análise e, ainda em desacordo com alguns autores, salienta-se o facto do seminário não se apresentar como a única instituição que apresenta a responsabilidade educativa e formativa dos futuros sacerdotes. Assim sendo, a família intitula-se como parte integrante do projeto educativo do seminário, como o local da primeira e principal responsabilidade educativa, refletindo-se através de um papel preponderante na elaboração e concretização do percurso de cada seminarista. Mais concretamente, "o objetivo a alcançar é duplo: por um lado, que o seminário seja a escola para cada um aprender a viver a comunhão com toda a ação pastoral diocesana; por outro, que o candidato sinta que estar em seminário é um dom que Deus nos dá (…) devendo ser marcado pelo estilo familiar nas relações dos jovens entre si." (Novais, 2007-2008, p.97)

Nesta linha de pensamento, parece existir uma tendência para considerar que a educação por parte da figura materna e paterna se restringe ao período de férias de verão, esquecendo que, apesar do regime de internato vivido no percurso de formação, este deve ser acompanhado pela própria família durante todo o ano. Verifica-se, neste âmbito, que poderá existir, aos olhos de alguns dos alunos, o conceito de duas casas, sendo que uma corresponde ao seminário – casa de crescimento e formação; a outra intitula-se como a casa de fim de semana, estando-lhe associada o descanso, o lazer e as férias, repercutindo-se, deste modo numa atitude completamente desmotivante e dissolvida de responsabilidades de rotina, horários, bem como de métodos e hábitos de estudo.

Com a colaboração de um psicólogo, "é necessário desenvolver uma adequada pastoral da família, para poder confiar nela, como factor de integração e suporte da formação e da perseverança do futuro do sacerdote" (p. 69), fomentando uma estreita colaboração das famílias com o seminário, objetivando "levar o indivíduo a crescer nas várias dimensões primárias (física, intelectual, moral, social, religiosa) e derivadas (educação artística, vocacional, no sentido da educação profissional), mas de forma que todo o complexo da obra educativa seja coordenado para o conjunto unitário da personalidade bio-psico-social do indivíduo singular, na sua própria e específica individualidade." (Comissão Episcopal do Clero, Seminários e Vocações, 1992a, p.32).

A formação dos seminaristas, como anteriormente mencionado, inspira-se no modelo familiar, sendo que a figura de pai e mãe, embora de forma dissemelhante ao modelo de família tradicional, também está presente. No que respeita à figura do pai, insere-se na figura tutelar do Reitor que ordena e orienta; já a figura da mãe faz-se sentir no diretor espiritual, com quem se estabelecem relações de confidencialidade e a quem se recorre à procura de conselhos e de compreensão (Português, 1998; Conferência Episcopal Portuguesa, 1991-1995).

Partindo do pressuposto que o seminário é um local de formação de jovens, jovens adultos e adultos que pretendem alcançar o mesmo caminho – o sacerdócio e, que a prática da vocação cristã está dependente da frequência de um regime de internato, torna-se essencial refletir sobre a dinâmica do mesmo (internato). Deste modo, Songy (2007) sublinha que este se apresenta como longo, cansativo e rotineiro. Nesta perspetiva e, apesar de o regime de internato se denominar como um modelo educativo por excelência (Naidoo, 2012), gera necessidades, pressupõe suportes logísticos e exige formas de organização dos grupos, dos espaços e do tempo (Português, 1998), correspondendo a períodos mais ou menos longos de permanência no mesmo local, fazendo com que o contacto com o grupo de parceiros seja permanente. Este contacto diário com o grupo de alunos e a equipa formadora, resultado da formação fundamentada pelo regime de internato, leva a que estes futuros sacerdotes atribuam uma elevada importância ao contacto com um psicólogo externo à vida em comunidade; depreendendo-se assim que, no caso dos seminários que não incluem a formação dos alunos através da intervenção psicológica, a equipa formadora poderia ser beneficiada cm a adição de um psicólogo a esta equipa.

Esta gestão da rotina passa pela definição do poder, pelos critérios de agrupamento, pela determinação e organização dos grandes espaços coletivos, pela resolução de problemas e, ainda, pela implementação de regulamentos que estabeleçam regras de convivência interindividuais (Português, 1998). Este último aspeto, deve-se ao facto de a formação no seminário ocupar grande parte do quotidiano dos formandos, sendo ainda que durante toda a complexidade da formação, os futuros sacerdotes são mentalizados para serem vocacionados para anunciar, evangelizar e converter através do seu testemunho de vida (Português, 1998; Rodrigues,1995; Freire, 1989).

Analisamos, neste sentido, que a rotina diária é definida, individualmente, por cada seminário, no entanto apresentam-se como semelhantes entre os diversos seminários. De forma exemplificativa, descreve-se a organização da rotina do seminário menor e maior de

Braga. Quanto ao seminário menor, sabe-se que às 7h:00 os alunos levantam-se; às 7h:30 partilham a primeira refeição do dia, o pequeno-almoço; às 8h:45 é a saída para as aulas; às 12h:45 tem lugar o almoço com a comunidade do seminário menor; às 13h:45 regressam para as aulas; às 17h:45 surge o momento de lazer e lanche da tarde; às 18h:00 os alunos são convidados a estudar/realizar os trabalhos para casa (T.P.C.); às 19h:15 o momento em que estão em família na oração da tarde; às 19h:45 partilham a terceira e última refeição em conjunto, o jantar; às 21h:00 os alunos devem preparar os materiais para o dia seguinte e dedicarem-se ao estudo, às 22h:30 os alunos terminam o seu dia. Como seria de esperar no seminário maior a rotina diária é diferente, apresentando-se da seguinte forma: às 07h:00 os alunos dão início a um novo dia; às 07h30 decorre a oração da manhã; às 08:15 o pequeno-almoço; às 8h:30 as aulas; às 13h:20 o almoço; às 14h:30 retomam as aulas; às 16h:30 lancham e praticam exercício físico; às 17h:30 dedicam-se ao estudo; às 19h:00 a oração da tarde; às 20h:00 o jantar; às 21h:30 o silêncio ou estudo e às 23h:30 o descanso.

Pio XI (1935, cit. in Prisco, 2002) apresenta, através da enciclopédia *Ad Catholici Sacerdotii*, diferentes elementos constitutivos do seminário como comunidade formativa em regime de internato, são eles: a) a formação e o discernimento vocacional, pois torna-se necessária uma adequada seleção dos formadores que devem ser um exemplo para os seminaristas, salientando ainda que "La comprobación de la idoneidade de los candidatos se sontendrá en los pilares de la recta intención, las virtudes de cuerpo y alma y la recta doctrina." (p.61); b) após uma adequada seleção dever-se-á proceder à fomentação de uma pastoral que privilegia o amor a Deus, os valores, a sinceridade, a humanidade, o respeito pelos outros e c) uma intervenção necessária dos membros da Igreja Católica quer no momento de admissão, assim como em todas as outras etapas vivenciadas no seminário, com o intuito de verificar "la piedad, la modéstia, la castidade, la inclinación al ministério, el aprovechamiento de los estúdios y las buenas costumbres. Para las órdenes mayores se estudiará com detenimiento la vivencia de la castidade y del celibato." (p.61).

Enquanto comunidade humana o seminário integra um projeto de vida comum, partilhado por uma equipa de formadores e alunos, que conjuntamente desenvolvem um processo de formação, em que cada um desempenha funções e responsabilidades próprias (Conferência Episcopal Portuguesa, 1991-1995). Para tal, e considerando que a função do psicólogo nos diferentes seminários não se restringe ao discernimento vocacional, é simultaneamente da responsabilidade do psicólogo, juntamente com cada aluno e respetiva equipa formadora, responder às exigências de cada seminário tendo por base diversos

modelos teóricos como: o Modelo Ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner. Este modelo diz-nos que "(…) o desenvolvimento humano é resultado da interação entre Pessoa em crescimento e o seu contexto de referência (organizado em sistemas), pelo que o estudo do impacto das relações interpessoais, da cultura e da história é fundamental para compreender o desenvolvimento pessoal." (p.116); o Modelo da Psicologia Positiva onde se denota uma evolução significativa na abordagem psicológica, considerando que "Mais do que estudar os fatores explicativos das dificuldades inerentes aos desafios desenvolvimentais, há que promover competências pessoais para fazer face a esses desafios e assegurar um equilíbrio psicológico promotor do bem-estar." (p.117); a Perspetiva Construtivista onde se refere que a pessoa é parte integrante do seu contexto através da atribuição de significados (Azevedo, 2012) e, o Modelo Relacional Sistémico que remete para a importância do meio que envolve o sujeito.

Para concretizar os diferentes elementos, e enquanto instituição educativa, o seminário apresenta um projeto educativo claramente definido, no entanto devemos realçar que este projeto não é unívoco em todos os seminários do nosso país, uma vez que para a "consecução deste objetivo, e sob a orientação do Bispo diocesano, cada seminário estabelecerá o seu próprio Projecto Educativo e o Regulamento." (Conferência Episcopal Portuguesa, 1991-1995, p.124).

Deste modo, e como exemplo do que acabara de ser referido, apresentam-se algumas diferenças entre seminários no que diz respeito ao plano complementar de formação, considerando que ao nível da frequência do curso de Teologia não se verificam diferenças: (a) em determinados seminários há lugar para a prática de exercício físico, enquanto que em outros este aspeto é esquecido; (b) no que concerne à formação musical, as aulas de Música, Cultura Musical e Canto Gregoriano não têm caráter de obrigatoriedade em todos os seminários, sendo ainda que as consequências do aproveitamento final variam de seminário para seminário; (c) as atividades pastorais são um outro fator de diferenciação entre os diferentes seminários e, como um último exemplo, mas não menos importante, (d) a intervenção do psicólogo é um outro aspeto de diferenciação no Projeto Educativo de cada seminário.

Neste sentido e considerando que a intervenção psicológica começa a revelar-se como imprescindível no acompanhamento dos futuros sacerdotes, há cada vez mais seminários (menores e maiores) que optam pela mesma. No entanto, e não obstante que ainda se verificam bastantes seminários que excluem a intervenção psicológica, é de maior interesse

realçar que a prática do psicólogo varia de seminário para seminário. Este aspeto analisa-se ao nível da participação do psicólogo, enquanto membro da equipa formadora ou enquanto membro externo à comunidade do seminário. Assim, sendo, contata-se que em alguns seminários o psicólogo é um membro da equipa formadora e, contrariamente, em outros seminários o psicólogo apresenta-se como membro externo à comunidade, deslocando-se ao seminário apenas para a realização da sua intervenção, bem como para reunir com a equipa formadora. Uma outra diferença reside nas distintas formações dos psicólogos nos diferentes seminários, isto porque em determinados seminários a abordagem interventiva é meramente clínica e/ou patológica, sendo que em outros ultrapassa, em grande medida, esta abordagem, conseguindo, neste sentido promover o bem estar psicológico, a família, as relações interpessoais, a espiritualidade e a religiosidade, pois como refere Azevedo (2012) "(…) alguém pode ter dúvidas que o jovem de hoje inserido em CONTEXTOS DE RELAÇÃO, de AFETO onde a ESPIRITUALIDADE e a RELIGIÃO são aprofundados (famílias, associações/organismos católicas)… sabe responder?" (p. 122), respondendo que "(…) a resposta é sim… os jovens de hoje acompanhados, nomeadamente pela família e pela igreja sabem responder… enfrentam os desafios inerentes ao seu desenvolvimento e ao contexto atual, de forma adequada e persistente." (p. 123) e que cabe a todos nós, incluindo a Igreja e a Psicologia, "(…) reforçar o lado positivo dos nossos jovens e a nossa responsabilidade nesse lado" (p. 123) e não apenas rotular e classificar de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR). Existem ainda outras formas de intervenção psicológica que se encontram associadas à lecionação de alguns conteúdos que são fundamentais na prática sacerdotal (técnicas de dinâmicas de grupo), não realizando assim promoção de competências mas formação em conteúdos específicos.

A Conferência Episcopal Portuguesa (1991-1995) refere que, independentemente do seminário, o presente projeto deverá incidir na "progressiva formação da personalidade pastoral dos alunos, em ordem à sua configuração em Cristo, Cabeça da Igreja, Sacerdote, Mestre e Pastor, e ao fornecimento de dados objetivos que permitam avaliar da idoneidade dos que querem ser ordenados sacerdotes." (p.120).

Assim, quer ao nível do terceiro ciclo e secundário (seminário menor) como também do ensino superior (seminário maior), o regime de internato deve privilegiar uma formação que reúne diferentes dimensões: i) humana ii) espiritual, iii) intelectual; iv) disciplinar, v) pedagógica e vi) psicológica (Concílio Enumérico Vaticano II, 1999).

Ainda nesta análise, e em concomitância com outras áreas de formação, sabemos que esta formação deve ser permanente, como uma continuação absolutamente necessária ao processo de estruturação e aprofundamento da vocação sacerdotal. Sendo ainda que, a formação permanente não se traduz numa formação adquirida no seminário mas sim, um desenvolvimento/aprofundamento e até mesmo amadurecimento da mesma, demonstrando a sua necessidade, as suas vantagens e objetivos, com o intuito de assegurar as condições da sua realização (Pastores Dabo Vobis, 1992).

Considerando a intervenção observada no seminário, denota-se que a formação permanente deverá fazer-se acompanhar por psicólogos (como já acontece em alguns seminários menores e maiores), considerando que entre os vários alunos, enumeram-se aqueles que consideram a vocação sacerdotal como amadurecida, pretendendo seguir o caminho do sacerdócio; por sua vez, observam-se outros que admitem a ideia anteriormente referida como possível, necessitando de um acompanhamento psicológico contínuo e, por último, aqueles que se interrogam de modo permanente acerca da vocação, esperançosos que, com o apoio de toda a equipa formadora, incluindo o psicólogo, e da família explorem e amadureçam a sua decisão, independentemente de prosseguirem/ou não ao sacerdócio. Não obstante que, toda a formação deverá estar subjacente ao desenvolvimento de cada seminarista, uma vez que o processo de formação não se apresenta como semelhante e linear na adolescência, no jovem adulto e na idade adulta.

João Paulo II (n.d.) refere que o Seminário deve garantir a "santa disciplina" a fim de preparar os seminaristas para o serviço consagrado, destacando que "é preciso que cada seminarista forme um caráter bom, aberto, compreensivo e paciente, e para isto ajudá-lo-á a direção espiritual sincera e metódica. Devem também empenhar-se na formação social, conhecendo a psicologia dos vários meios" (Marques, 1980, p.196). De facto, torna-se impossível dissociar a psicologia da formação dos futuros sacerdotes, uma vez que esta se reflete, a vários níveis, no "percurso de formação humana".

Na mesma linha de pensamento, Prisco (2002) cita, que tem verificado uma interessante evolução terminológica: "el linguaje se va acercando paulatinamente a la pedagogia y a la psicologia, incluyendo aspetos como el cuidado y la solicitude real por los alunos, el conocimiento individualizado de cada uno de ellos, y la importancia del discernimento de sus dotes, impulsos e inclinaciones." (p. 62). Considerando as palavras do autor refere-se que, como já acontece em determinados seminários, a intervenção psicológica deverá considerar: (1) a promoção do auto e hétero conhecimento, a importância de trabalhar

em grupo/coesão grupal e, ainda o respeito pelas diferenças; (2) a incrementação da autonomia de cada aluno perante situações de conflito e/ou resolução de problemas; (3) a promoção da reflexão e exploração assídua das diferentes caraterísticas pessoais e do projeto vocacional e, ainda (4) a intervenção sistémica no âmbito do envolvimento contínuo das famílias no seminário.

Na mesma análise, João Paulo II (n.d.) menciona que é urgente estipular um equilíbrio entre a componente espiritual e cultural, de modo a assegurar uma estabilidade na formação realizada no seminário inerente ao regime de internato. Acrescenta ainda que, apesar da existência de instituições preparatórias à entrada no seminário menor e maior, concluiu-se que até aos nossos dias se mostraram incapazes de resolver todos os problemas ligados à maturidade vocacional. Esta conclusão, por parte de João Paulo II (n.d.), reforça a necessidade de promover a maturidade vocacional. Assim sendo, analisa-se a Psicologia Vocacional enquanto disciplina psicológica que se dedica ao estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional sendo ainda que, se focaliza no modo como os indivíduos sentem o seu trabalho, as profissões, as carreiras (Taveira & Silva, 2011) e, especificamente neste contexto – a vocação sacerdotal.

Carvalho (2008) afirma que a pertinência da orientação vocacional prende-se com o fato de os jovens nesta etapa de desenvolvimento, apresentarem uma baixa maturidade vocacional ou dificuldades de tomada de decisão. Esta situação pode ser ultrapassada, como conclui Faria e Taveira (2006) através de uma intervenção psicológica vocacional.

As transições associadas à mudança de escolaridade são frequentemente percebidas, pelos adolescentes, jovens adultos e adultos como situações assustadoras (Larose & Boivin, 1998 cit. in Faria & Taveira, 2004) podendo a intervenção psicológica vocacional, como foi verificado por Faria e Taveira (2006), fornecer a sustentação necessária para lidar com estas situações (Faria & Taveira, 2004). Pois torna-se crucial o período de definição e concretização de tentativas e/ou escolhas, tendo em conta os interesses de cada um, assim como na obtenção da maturidade vocacional que envolve os domínio afetivo, comportamental e cognitivo (Vieira, 2011).

Assim, e considerando que a maior parte da literatura se restringe ao próprio seminário como instituição que forma padres, e não como uma educação de formação privilegiada, complexa e exigente, que incluiu adolescentes, jovens adultos e adultos, que apresentam dúvidas e inseguranças e que procuram incessantemente a vocação em Deus (Kierniesky & Groelinger, 2003); compreende-se a necessidade de refletir, reformular e perspetivar "o futuro

dos seminários no terceiro milénio que se aproxima" (João Paulo II, n.d.), exigindo um grande contributo da Psicologia Vocacional, salvaguardando a conservação da identidade e do património espiritual e cultural da Igreja Católica.

Após termos apresentado e refletido sobre a dimensão do contexto do Regime de Internato exigido por ambos os seminários, menor e maior, importa agora compreender uma outra dimensão: a Vocação Sacerdotal e Psicológica, analisando em que medida é que ambas se definem e complementam, verificando-se a sua indissociabilidade.

1.2.2. Vocação Sacerdotal e Psicológica

João Paulo II (1994 cit. in Keating, 2010) refere que existe uma eleição divina que constituiu o princípio do ministério sacerdotal. Este princípio destina-se não apenas a assegurar uma competência pastoral, científica, como também ao modo de ser e estar em comunhão com os mesmos sentimentos e comportamentos de Jesus Cristo, referindo que os seminaristas devem: "Have this mind among yourselves, which is yours in Christ Jesus" (Keating, 2010, p.43), representando o comportamento, os valores e os desejos espelhados por Jesus Cristo.

A identidade do seminarista, futuro sacerdote, sustenta-se na participação específica no Sacerdócio de Cristo, como uma representação Sacramental de Cristo Cabeça e Pastor (Barreto, 2012), referindo deste modo que a vocação sacerdotal aparece relacionada com a educação religiosa e apresenta-se como uma educação cristã, onde se completa pelo desenvolvimento integral da pessoa humana para atingir o seu fim.

Para além do referido anteriormente, no Diretório para o Ministério verifica-se que existe uma dimensão trinitária: o sacerdote é colocado numa relação com o *Pai, Filho e Espírito Santo*, definindo o ministério como "(…) uma continuação da vida e acção do próprio Cristo. Esta é a nossa identidade, a nossa verdadeira dignidade, a fonte da nossa alegria, a certeza da nossa vida." (Congregação para o Clero, 2009, p. 12). A educação religiosa compreende, primordialmente, a fé, uma vez que esta (a fé) não se apresenta como um mero sentimento, mas sim como a verdadeira fé, sustentada por um assentimento pleno da inteligência às verdades reveladas por Deus (Williams, 2012).

Assim, e de acordo com a perspetiva teológica, o seminarista é visto como um prolongamento de Cristo, inserido numa dimensão trinitária e, com um dom do Espírito Santo que foi "dado para servir todos os homens". (Williams, 2012).

Em concomitância com a perspetiva da Igreja Católica, ressalta-se que o padre não é padre por ter decidi-lo sê-lo, prescindindo da iniciativa divina: "Ele é um chamado consagrado e enviado a levar aos homens os benefícios da salvação (…) como executor da vontade do Pai, como aquele que veio para servir. A consagração aponta para o pai, em Cristo; a missão aponta para os homens para que se salvem" (Comissão Episcopal do Clero Seminários e Vocações, 1992b, p. 45).

Esta eleição divina, que tem por base o discurso religioso da Igreja Católica referente à vocação sacerdotal, não é sustentada da mesma forma pela perspetiva psicológica. Isto porque, em contrapartida ao discurso religioso, referido anteriormente e definido como uma vocação sacerdotal divina, Hankle (2010) salienta que existe um processo psicológico responsável pela orientação vocacional dos seminaristas.

Este mesmo autor, realizou um estudo qualitativo com nove participantes, futuros sacerdotes. Este estudo tinha como objetivo analisar o processo psicológico de discernimento da vocação sacerdotal, de modo a compreender quais os motivos que levam um homem a entrar para o seminário especificamente, "*understanding a man's readiness to serve the Catholic Church as a priest"* (Hankle, 2010, p. 5). Hankle (2010) conclui, através da aplicação de entrevistas semi estruturadas que aquando considerada a vocação para o sacerdócio católico, o elemento que se destacou, referiu-se ao processo de identificação com um sacerdote católico. Os participantes referem que existiu a ideia do sentido de *self* como sacerdote, descrevendo também o desejo de ajudar os outros e considerando-se capazes de "servir" ao próximo através da dimensão espiritual assim como, por meio da dimensão educacional; a participação da família na fé católica, especificamente a partilha com sacerdotes católicos, nomeadamente o relacionamento próximo e positivo com os mesmos. Desta forma, os presentes aspetos revelaram-se como fatores que contribuíram para a decisão de entrar no seminário maior. No entanto, salienta-se ainda como outro fator na entrada para o Seminário, a proximidade com Deus, uma vez que todos os participantes mencionaram que praticavam diversas práticas religiosas, como ajudar na celebração da missa, na leitura de livros religiosos, nas rezas e no contacto permanente com a casa de Deus, nomeadamente a frequência de missas. Aliás, conforme referido em pontos anteriores, estes resultados sugerem que os seminaristas que apontam ter tido discernimento da vocação para o sacerdócio

católico, usufruíram de um número de experiências que os levaram a identificar-se, de algum modo, como futuros sacerdotes, perspetivando que este interesse parece ter ocorrido no início da experiência da fé católica (como a colaboração na missa e a proximidade com o sacerdote da paróquia), tendo sido prolongado até à entrada no seminário tornando-se, desta forma, num fenómeno psicológico que influenciou a decisão (Hankle, 2010).

Outros estudos apontam que a família e a história destes jovens apresentam-se como fatores primordiais no processo de tomada de decisão para a entrada no seminário, revelando que os fatores contextuais estão subjacentes ao processo de decisão vocacional. Isto porque, segundo Hankle (2010); McGlone, Ortiz e Viglione (2009) os pais funcionam como agentes motivadores. Não obstante que, às famílias, deve ser reconhecido um papel preponderante, não só no despertar vocacional, como também na representação do "primeiro seminário" (Português, 1998).

Em concomitância com o mesmo autor, o contributo familiar é fundamentalmente importante na mudança de mentalidades ainda a realizar, bem como na aplicação de uma pedagogia cada vez mais adequada, reforçando que juntos e unidos (seminário e família) devem ser agentes educativos e intervenientes do mesmo processo de formação (Português, 1998).

Ainda no que concerne aos fatores importantes para a decisão vocacional, Phillips, (1997, 1992, cit. in Taveira & Carvalho, 2012) considera as diferenças individuais no comportamento de implementação da decisão vocacional, salientando diferentes fatores da variabilidade do comportamento de implementação vocacional: como a qualidade do processo de tomada de decisão, a autoestima, o locus de controlo, a informação acerca do *self* e do mundo, as expetativas de autoeficácia e as estratégias de *coping* privilegiadas (Skorikov, 2007, cit. in Taveira & Carvalho, 2012; Germeijs & Verschueren, 2007, 2006; Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002; Phillips, 1997), sendo que concretamente as estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos face às tarefas de decisão têm implicações na qualidade da implementação traduzida, como por exemplo ao nível do compromisso e do investimento na escolha vocacional (Germeijs & Verschueren, 2007, cit. in Taveira & Carvalho, 2012).

O Diretório para o Ministério (2009) sublinha que "pareceu, enfim, necessário dar alguns conselhos para uma adequada formação permanente que ajude os futuros sacerdotes a viver com alegria e responsabilidade a sua vocação" (p. 7). Analisando também a importância de uma avaliação da identidade psíquica de cada aluno como um aspeto fundamental na entrada para o seminário (Prisco, 2002).

Para além da avaliação referida anteriormente, verifica-se que a seleção dos candidatos ao sacerdócio se apresenta como um assunto delicado e complexo. Esta seleção implica formação, preparação e empenho por parte da equipa formadora, incluindo o psicólogo. Analisando esta perspetiva, a Comissão Episcopal do Clero Seminário e Vocações (1992b) citou que "pode sustentar-se que os educadores bem preparados têm a capacidade de verificar a autenticidade das vocações" (p.84).

Quevedo (2007) vai mais longe e refere que a seleção adequada dos futuros seminaristas não pode estar dissociada do conceito de maturidade vocacional, assim como do contributo do psicólogo no processo de avaliação/seleção, referindo que infelizmente:

> "In the growth toward human maturity, perhaps not enough attention is given to the various stages of human development, as in Erickson's theory regarding identity, intimacy and generativity, especially when the absence or delay of a definitive orientation to the priesthood makes "identity" problematic." (p. 255),

este autor alerta que para além da falta de atenção das diferentes fases do desenvolvimento também se analisa uma falta de profissionais especializados no processo de seleção, concluindo assim que "In many formation staff the services of a professional guidance counselor/psychologist are lacking." (p. 256).

Ainda no que diz respeito ao papel do psicólogo no seminário e, não desvalorizando o contributo do mesmo na adequação de estratégias de seleção conforme referido por Quevedo (2007), importa refletir sobre a dimensão humana que é promovida ao nível das competências pessoais, emocionais, sociais e vocacionais, aprofundada, explorada e trabalhada pelo psicólogo.

Esta dimensão humana, valoriza a autonomia e a singularidade de cada um dos alunos, através da promoção do autoconhecimento, do autoconceito e da autoestima, fomentando a reflexão individual e em grupo das diferentes caraterísticas pessoais e da importância destas na convivência em comunidade. Num momento posterior, pretende ainda integrar o percurso pessoal de cada seminarista tendo em consideração o seu projeto vocacional assim como, estimular a adequação específica de estratégias de aprendizagem pessoais no contexto académico (quer no terceiro ciclo e secundário – seminário menor, quer ao nível do ensino superior – seminário maior) e, ainda impulsionar o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas e na aprendizagem específica do contexto de seminário. De referir

que estes aspetos já são tidos em conta no seminário menor em Ermesinde e no seminário maior em Braga.

Em suma, e tendo em consideração que ambas as dimensões, Sacerdotal e Psicológica, se complementam, verifica-se a necessidade de rever/reformular a pedagogia inerente aos seminários diocesanos. Pois, apesar de se concluir que a ação do psicólogo no seminário vai para além da abordagem clínica/patológica, denota-se uma carência da importância do mesmo em alguns seminários diocesanos de Portugal.

Nesta linha de pensamento e, pressupondo que a vocação sacerdotal é o resultado da vivência, exploração e reflexão das diferentes dimensões, encontramos de seguida, outras dimensões intrínsecas à formação sacerdotal – a Espiritualidade, a Religiosidade e o Sentido de Comunidade.

1.2.3. Espiritualidade, Religiosidade e Sentido de Comunidade

Uma das dimensões da formação sacerdotal diz respeito à espiritualidade. A espiritualidade que se amadurece ao longo de uma vida de fé, é interpretada como uma dimensão interna da teologia (Shea, 2005). No entanto, verifica-se que para uma vida espiritual intensa torna-se necessário uma adequada preparação pastoral, onde se comtemple um ensino científico e de acordo com cada aluno do seminário, como já referido anteriormente (Theologica, 1976). Este aspeto prende-se com o facto de a vocação sacerdotal estar intimamente dependente do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e comportamentos que sejam condicentes com a dimensão espiritual enquanto seminaristas e, posteriormente sacerdotes (Barbosa, 2008).

Para Nunes (2011), a espiritualidade sacerdotal deve ser vivida na sua plenitude, isto é "viver a sua identidade, que não se entende sem a relação com a Trindade" (p. 87).

Ainda no que diz respeito à definição de espiritualidade, autores Teológicos e não Teológicos, como Teixeira, Müller e Silva (2004) salientam que "espiritualidade é uma expressão para designar a totalidade do ser humano enquanto sentido e vitalidade, por isso espiritualidade significa viver segundo a dinâmica profunda da vida." (p. 8), reforçando que só a partir de uma visão nova é que o ser humano vai construindo a sua integridade para poder analisar, compreender e incorporar tudo que o rodeia.

Com base na Teologia e na Psicologia, Azevedo (2012) acrescenta que a espiritualidade se desenvolve num processo dinâmico, pessoal e experiencial onde procura a atribuição e significado existencial, podendo ou não estar relacionado com um credo religioso. Deste modo, a espiritualidade é estudada como uma das componentes principais na adaptação pastoral, no entanto não é suficiente para alcançar o sacerdócio. Esta insuficiência encontra-se intimamente ligada com o facto de, para que conquiste o sacerdócio, o candidato ao ministério ordenado deve atingir a maturidade afetiva permitindo, assim, a construção de uma capacidade em estabelecer uma relação adequada com homens e com mulheres, desenvolvendo um verdadeiro sentido da paternidade espiritual em relação à comunidade eclesial que lhe será confiada (João Paulo II, n.d.).

Autores como Myers, Sweeney e Witmer (2000), mencionam que a espiritualidade deverá incluir diferentes dimensões, como: i) a crença num poder para além de si mesmo; ii) o comportamento em relação ao infinito, como a oração; iii) o significado e o propósito da vida; iv) a esperança e o otimismo; v) o amor e a compaixão; vi) as diretrizes morais e éticas, e vii) a experiência transcendental.

Benson e Roehlkepartain (2008), concluíram que existem três processos intrínsecos à espiritualidade do adolescente. O primeiro processo diz respeito à consciência (*awareness*) ou despertar (*awakening*), que contribui para o desenvolvimento da identidade espiritual, significado e propósito; por sua vez, o segundo processo corresponde à interconexão ou pertença, que pressupõe a procura e a experiência de relacionamentos com os outros, incluindo os seres divinos; quanto ao último processo os autores acrescentam que face a um determinado modo de vida, a pessoa expressa a sua identidade espiritual, através de diferentes atividades e relações.

Assim, perante os processos acima descritos, as dimensões do desenvolvimento estão associadas ao desenvolvimento da espiritualidade, que para Regnerus, Smith e Smith (2004) é um desenvolvimento influenciado pelo contexto, concretamente através da família, dos amigos, do pároco e da comunidade local.

Um outro conceito de espiritualidade prende-se com uma abordagem individual na procura de significado do conceito de vida e, que poderá incluir o contacto com os outros, a natureza e/ou o divino (Pinto & Pinto, 2006; Underwood & Teresi, 2002).

Após a revisão bibliográfica, consideramos a espiritualidade como um processo desenvolvimental que abrange diferentes dimensões e onde poderão/ou não ser aprofundadas, a diferentes níveis, tendo em consideração a pessoa, o contexto, a formação, a fé e o percurso

pessoal/profissional que objetiva alcançar. Analisando que é de extrema atualidade a questão da espiritualidade sacerdotal e da sua especificidade, Farias (2012) realça que

> "a espiritualidade do clero diocesano se carateriza, por um lado, pela caridade pastoral, a qual pressupõe uma ontologia e uma eclesiologia da comunhão, ou seja, o Padre diocesano, que tem a seu cuidado directamente a solicitude por uma comunidade normalmente paroquial, mas não só, deve espiritualmente caracterizar-se pela sua caridade pastoral, em virtude da sua configuração com Cristo Pastor, e, por outro lado, e em consequência, ser essencialmente o homem da comunhão ou o fazedor de comunidade." (p. 379).

Conclui-se que a espiritualidade sacerdotal deverá percorrer, para além da fé, a identidade pessoal e a identidade sacramental, como também a comunidade, a paróquia e a diocese, como um percurso contínuo e sem fim.

Com o intuito de analisar a psicologia e a espiritualidade na formação para o sacerdócio, Raguso (2007-2008) refere que "respeitando e valorizando a autonomia de método e estrutura de cada uma, a psicologia e a espiritualidade entrecruzam-se e sustentam-se reciprocamente, apontando o caminho da integração pessoal profunda de toda a história de vida pessoal, para que cada um dos candidatos ao sacerdócio consiga reconhecer e acolher a sua própria e específica vocação e missão na Igreja e no mundo." (p. 16). Esta vocação, quer ao nível da dimensão espiritual como também ao nível da dimensão psicológica, aparece correlacionada com a religiosidade.

Neste sentido, Azevedo (2012) acrescenta que "A religiosidade é representada (…) através da prática da oração, da frequência assídua da igreja e celebrações religiosas assim como está associada à procura de apoio social em grupos religiosos e estudo de textos bíblicos." (p. 122).

Vários são os autores (Worthington, Hook, Davis e McDaniel, 2011; Büssing, Föller-Mancini, Gidley, e Heusser, 2010) que distinguem espiritualidade de religiosidade, no entanto numa vertente teológica esta distinção não está clara, pois ambos os conceitos se complementam, não se definindo isoladamente. Sabe-se, deste modo, que um seminarista deverá ser passivo de uma espiritualidade/religiosidade própria da formação sacerdotal, pois é através desta que "há o encontro com Cristo" e, simultaneamente um importante processo de discernimento vocacional.

Segundo Seybold (2007), verifica-se um aumento na investigação face à espiritualidade/religiosidade. Este aumento de estudos, prende-se, maioritariamente pelos resultados obtidos pelo que sugerem uma relação positiva entre espiritualidade/religiosidade e saúde física e mental (Seybold, 2007). Perante este resultado, outros autores salientam que existem fatores, que se encontram subjacentes à espiritualidade/religiosidade, pois só assim é que se traduzem em benefícios para a saúde mental, são eles o aumento do apoio social e dos recursos psicológicos (intervenção psicológica) (Harrison et al., 2005; George, Ellison, e Larson, 2002). Em acordo com esta leitura, Azevedo (2012) salienta que a espiritualidade/religiosidade se apresentam como fatores promotores do bem-estar psicológico. A autora menciona ainda que o bem-estar psicológico tem sido definido através de indicadores de funcionamento, e não com base na ausência de sintomas de perturbação, considerando a perspetiva, modelos e teorias recentes da Psicologia (Azevedo, 2012).

Através destes autores, concluímos que apesar da espiritualidade/religiosidade se apresentarem como fundamentais ao desenvolvimento do discernimento vocacional bem como para a formação no seminário, beneficiará se associada à psicologia, complementando-se e sustentando-se mutuamente.

De acordo com Neto (2008) torna-se impossível isolar a espiritualidade dos fatores sociais e do modo como estes alunos se sentem na comunidade religiosa. Neste sentido, uma outra dimensão inerente à formação do seminário prende-se com o Sentido de Comunidade.

A Teoria de Sentido de Comunidade de McMillan e Chavis (1986) é a primeira aceite aos olhos da comunidade científica. Estes autores definem o Sentido de Comunidade como "o sentimento de pertença que os membros possuem, que se preocupam uns com os outros e com o grupo e uma fé partilhada de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de estarem juntos" (McMillan e Chavis, 1986, p.9).

Esta teoria pretende descrever a dinâmica do sentido de comunidade, conduzindo à identificação dos vários elementos envolvidos, assim como o processo pelo qual estes cooperam para originar a experiência de sentido de comunidade, sendo que foram identificadas quatro dimensões: (1) *Membership* (Pertença); (2) *Influence* (Influência); (3) *Integration and Fulfillment of Needs* (Integração e Satisfação de Necessidades) e, (4) *Shared Emotional Connection* (Ligações Emocionais Partilhadas) (McMillan & Chavis, 1986).

No âmbito do contexto de seminário, o caminho de realização da vocação presbiteral encontra-se/realiza-se na comunidade eclesial que deverá fazer-se constituir de: (1) pertença, isto é sentir-se integrado na comunidade do seminário; (2) de influência, sentir que é um

membro importante/influente na casa sacerdotal; (3) de integração e satisfação com a equipa formadora e os restantes alunos, essencialmente considerar que o contexto de formação sacerdotal acolhe e possibilita a realização das suas necessidades e, por último (4) de ligações emocionais partilhadas, ou seja, a comunidade constituinte deve proporcionar um clima de abertura e confiança, de modo a possibilitar a partilha, o diálogo e a interajuda.

Perante esta realidade, o processo formativo não pode ser "momento" e/ou "lugar", mas antes uma convivência comunitária diária onde deverá promover a autenticidade de cada seminarista, propiciando a riqueza dos diferentes alunos e formadores no processo formativo, pois "a revelação cristã favorece poderosamente a comunhão entre as pessoas, ao mesmo tempo que nos leva uma compreensão mais profunda das leis da vida social que o Criador inscreveu na natureza espiritual e moral do homem" (Concílio Enumérico Vaticano II, 1999, p. 361).

Em síntese, só através da espiritualidade/religiosidade que ditam o modo como estes alunos (seminaristas) perspetivam a vocação sacerdotal e a importância do sentido de comunidade; é que o futuro sacerdote poderá construir-se no homem que vivencie a sua experiência da fé em prol da fidelidade à proposta do Evangelho de Jesus Cristo, através da intensidade religiosa e espiritual (sentido de vida e comunitário) (Silva, 2012) que vai para além da relação Homem-Deus (Barreto, 2012).

Conclusão

O Seminário é aqui colocado como a "instituição padrão" para a formação do clero católico. Segundo Benedetti (1999), é um percurso que exige uma renovação constante face à decisão em prosseguir o sacerdócio, pois por vezes apresenta-se como cansativo, exigente e desgastante.

No que respeita aos requisitos de admissão, os seminaristas devem manifestar o desejo de serem sacerdotes; por seu lado o processo formativo abrange diferentes dimensões.

Neste sentido, constata-se que o simples desejo de ser sacerdote não é suficiente, e não existe um direito de receber a sagrada Ordenação. Compete à Igreja, a responsabilidade de definir os requisitos necessários para a receção dos Sacramentos instituídos por Cristo, proporcionando a idoneidade do jovem/jovem adulto que pretende ingressar no seminário menor e maior, acompanhando-o durante todos anos de formação.

A formação do futuro sacerdote deve incluir, numa essencial complementaridade, as quatro dimensões da formação: humana, espiritual, intelectual e pastoral. Perante esta realidade já existem seminários que não prescindem o trabalho do psicólogo na entrada para o mesmo bem como, em todo o processo de formação dos alunos do seminário menor e maior. Assim, o discernimento da vocação e da maturidade do aluno é realizado com a equipa formadora e com o psicólogo.

No que concerne a dimensão espiritual e religiosa, reteve-se que ambas se apresentam como essenciais no processo de formação destes alunos, uma vez que, consoante a Igreja Católica, estes alunos serão "profissionais do sagrado".

Para além da dimensão espiritual e religiosa, analisou-se que os alunos que pretendem alcançar o sacerdócio estão obrigados a viver em comunidade, sendo que o modelo formativo dos candidatos incluiu a vivência coletiva com os candidatos ao sacerdócio. Para tal, é da responsabilidade dos formadores reconhecer a sensibilidade e a experiência de cada formando, promovendo uma vivência em comunidade autêntica, onde se inclua uma formação íntegra, fundamentada no respeito, interajuda e união. Neste sentido, é da competência do psicólogo auxiliar a integração na comunidade educativa, promovendo o bem-estar pessoal e social, pelo que se necessário, e pertinente, poderá sugerir estratégias. Como exemplo do que acabara de ser referido, analisamos o programa desenvolvido no Seminário Conciliar de Braga (seminário maior), que enfatiza estratégias de auto e hétero conhecimento e de autorregulação, como também ao nível da promoção da adaptação às exigentes mudanças decorrentes da fase de transição e, simultaneamente, potenciar uma aprendizagem mais autónoma e autorregulada.

Finalizado o enquadramento teórico no que define as Principais Dimensões e Caraterísticas dos Seminários Diocesanos e tendo por base o tema principal desta dissertação – a decisão vocacional, propõe-se, seguidamente, apresentar o Desenvolvimento Vocacional.

Capítulo II. Desenvolvimento Vocacional

Introdução

Explorar, analisar e decidir sobre a carreira não é de todo um processo unívoco, mas sim de transição e desenvolvimento ao longo da vida. Desta forma, entender tal processo implica estudar os elementos mais significativos do processo de desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002). Mais especificamente, pretende-se, neste capítulo, compreender as fases do desenvolvimento vocacional dos alunos que se encontram nos seminários diocesanos, nomeadamente a fase do adolescente, do jovem adulto e do adulto.

Nesta perspetiva, compreende-se a pertinência do que foi anteriormente referido, uma vez que as aspirações vocacionais devem ser ajustadas desde cedo de forma a reduzir expetativas demasiado irrealistas, assim como de modo a que os alunos se tornem conscientes dos obstáculos pessoais e contextuais que, possivelmente, os impedem/ou não de realizar as suas escolhas vocacionais (Super, 1990).

A partir da década de 50, verificou-se uma (re)definição da conceção de desenvolvimento vocacional (Super, 1990). Pois, a realização de escolhas vocacionais deixou de ser entendida como a escolha de uma profissão através da conjugação das características pessoais e das profissões num determinado momento da vida (Taveira, 1997). De acordo com esta análise, Campos (1989) refere que o indivíduo não poderá estar isolado das sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida multidimensionais que, (in)diretamente delineiam a construção de projetos (pessoais e familiares) no decorrer do ciclo vital (Brofenbrenner, 1986).

Magalhães, Lassance e Games, (1998) salientam que o desenvolvimento vocacional se caracteriza por comportamentos exploratórios, ou seja, pela procura de informações ocupacionais sobre o próprio sujeito ou sobre o ambiente em que se encontra inserido. Neste sentido, Taveira (2000) identifica o procedimento de exploração de carreira como o processo que sustenta a atividade de procura e processamento de informação acerca de si próprio (autoconhecimento) e do contexto em que está inserido, visando os objetivos vocacionais.

Apesar do conceito de exploração predominar na fase da adolescência, ressalta-se que este deverá permanecer em todas as fases, embora seja uma tarefa definida por um comportamento intencional e voluntário (Jordaan, 1963, cit. in Sparta, Bardagi & Andrade, 2005).

Sendo assim, do ponto de vista da estrutura deste capítulo, começa-se por apresentar alguns conceitos relativos à evolução histórica do conceito de desenvolvimento vocacional,

bem como a sua caraterização atual. Posteriormente, e ainda no conceito do desenvolvimento vocacional, procura-se definir um outro conceito que aparece intimamente interligado ao desenvolvimento vocacional, o conceito de exploração. Seguidamente e para terminar este capítulo, descrevem-se as fases do desenvolvimento vocacional da adolescência, do jovem adulto e do adulto, considerando que a amostra do presente estudo, se insere nestas fases de desenvolvimentais.

Para terminar, e considerando o conceito de desenvolvimento vocacional ao longo da vida, importa compreender em que medida é que este se manifesta, tendo em consideração a fase da adolescência, do jovem adulto e do adulto.

2.1. Desenvolvimento Vocacional

O desenvolvimento vocacional apresenta-se, como um aspeto inerente ao desenvolvimento individual global, caraterizando-se "(…) como um processo de caráter longitudinal, que se rege pelos princípios da Psicologia do Desenvolvimento. Considera-se que os comportamentos e atitudes vocacionais desenvolvem-se ao longo do tempo, através de mecanismos de crescimento e de aprendizagem (…)" (Taveira, 2004, p. 111).

Segundo Sousa (2008), o desenvolvimento vocacional é a direção e o caminho que cada um de nós confere à sua trajetória de vida, relativamente ao mundo laboral. Assim sendo, o desenvolvimento vocacional é analisado como uma dimensão essencial do desenvolvimento psicológico global, estando-lhe subjacente três tarefas imprescindíveis para a realização pessoal e a integração psicossocial dos indivíduos: a exploração do mundo da educação ou formação, a qualificação e a preparação para o trabalho (Salsinha, 2011).

Deste modo, releva-se que o desenvolvimento vocacional se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referindo-se à confrontação da pessoa, com as diferentes tarefas associadas com a elaboração, a implementação e a reformulação de projetos de vida multidimensionais, ao longo de todo o ciclo vital (Gonçalves & Coimbra, 2007).

2.1.1. Caraterização do conceito de Desenvolvimento Vocacional

Taveira, Coelho, Oliveira e Leonardo (2004) apresentam o conceito de desenvolvimento vocacional como "(…) um processo de aprendizagem e mudança contínuos,

onde se destacam, por exemplo, as condições de natureza psicológica, sócio económica, relacional e física que moldam a vida de trabalho não remunerado de uma pessoa, e o seu estilo de vida, ao longo da existência, quer ainda, o conjunto de intervenções ou práticas que são utilizadas para favorecer, de um modo explicitamente deliberado, os processos de aprendizagem e de trabalho dos indivíduos, no decorrer da sua trajetória de vida." (p.6). É um desenvolvimento que perdura ao longo de toda a vida e que deverá adequar o percurso formativo e profissional de cada sujeito.

Importa, neste sentido referir que a mudança do conceito de desenvolvimento vocacional depende da evolução da Psicologia Vocacional, assim como do conceito de carreira. Assim, e atendendo ao anteriormente referido, destaca-se que, presentemente, a Psicologia Vocacional apresenta um papel bastante importante, no sentido de apoiar as pessoas a explorar e a comprometer-se de modo satisfatório e com êxito (Ribeiro, 2003, cit. in Faria, Taveira & Saaverdra, 2008) nos diversos contextos e variedade de papéis ao longo da vida (filho/filha; estudante; pai/mãe; esposo/esposa; cidadão/cidadã; trabalhador/trabalhadora; entre outros).

Atualmente, o processo de decisão vocacional constitui um tópico central da Psicologia Vocacional, no entanto esta centralidade foi evoluindo através das inúmeras abordagens sobre o desenvolvimento e comportamento vocacional (Santos, 2007).

A teoria e prática da orientação vocacional iniciou-se no século XX, desenvolvendo-se em diversos países, nomeadamente: Parsons nos Estados Unidos, Munsterberg na Alemanha, Christiaens na Bélgica, Claparéde na Suíça, Mira e López em Espanha e Faria de Vasconcelos em Portugal (Ferreira & Marques, 1993). As diferentes formas de abordagem do desenvolvimento vocacional foram, evoluindo historicamente na Psicologia Vocacional, objetivando a superação dos aspetos limitadores das perspetivas anteriores, mas respeitando e integrando os seus contributos (Gonçalves & Coimbra, 2007).

Relativamente à diversidade de paradigmas que enquadram o desenvolvimento da carreira, destacam-se alguns autores como Ginzberg e colaboradores (1951, cit. in Taveira, 2004) e Super (1953 cit. in Taveira, 2004) que estudaram e concluíram que o desenvolvimento da carreira, assim como as escolhas que lhe estão associadas, são resultado de um processo de vida, da história e contexto familiar, social e comunitário do desenvolvimento pessoal, tendo por base as teorias ecodesenvolvimentais. Contudo, só a partir da década de 50 é que o processo de desenvolvimento se começa a centrar no sujeito e nas suas decisões; anteriormente o indivíduo manifestava uma decisão passiva, através de

uma abordagem meramente comportamentalista, onde se executava uma abordagem psicométrica (administração de testes) e que a tomada de decisão assentava no resultado do "encaixe" das caraterísticas do sujeito em determinada carreira (Taveira, 2004).

Hoyt (1991, cit. in Taveira & Silva, 2011) definiu carreira como "a totalidade do trabalho que uma pessoa faz durante toda a vida". Através desta análise, sublinha-se que nesta definição também se "incluem as decisões que se tomam em relação ao lugar que se escolhe para viver, os valores do trabalho que cada um decide escolher, o tipo e a quantidade de educação que cada um está preparado para realizar e o estilo de vida que escolhemos." (Taveira & Silva, 2011, p. 37). Privilegia-se desta forma a noção de carreira como uma trajetória de vida, excluindo estes conceitos: "carreira para toda a vida", "existe uma carreira ideal", "escolher uma carreira onde seja bem remunerado", entre outros. Assim, o conceito de carreia aparece, atualmente, como um processo que envolve a vida de trabalho, escolar, profissional, doméstica e comunitária, abrangendo a articulação dos diferentes papéis (família, trabalho e lazer).

De facto, as mudanças inerentes à evolução constante da nossa sociedade e, de todo o mundo, proporcionam uma redefinição permanente da orientação para a carreira, verificando-se, em consequência, a necessidade de uma transformação contínua dos paradigmas e modelos de atuação (Ribeiro, 2003).

De forma a analisar o que acaba de ser mencionado, Ribeiro (2003) utilizou uma amostra de 252 alunos, com idade compreendidas entre os 16 e os 18 anos, para estudar quais as principais caraterísticas no processo de orientação para a carreira. O investigador concluiu que os sujeitos apresentavam falta de informação sobre o mundo do trabalho; desconhecimento de oportunidade de inserção no mundo do trabalho; necessidade de um programa de orientação para a carreira; necessidade de espaços de reflexão sobre a carreira; importância do contacto com profissionais de diferentes áreas e, esclarecimento de que não existe apenas um único percurso de carreira. Ressalta-se que os participantes desta investigação não se inseriam no contexto de seminários, pelo que se assume que os mesmos poderão não ser replicados na população seminaristas. Porém, refletindo sobre a investigação realizada por Ribeiro (2003), confirma-se que é imprescindível analisar a orientação como um processo, que, por um lado complemente os problemas existentes e, por outro promova a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários para apreender ao longo da vida (Taveira, 2004).

Atendendo à existência de uma efetiva relação entre orientação vocacional, desenvolvimento vocacional e Psicologia Vocacional, considerou-se imprescindível apresentar a proposta de Santos (2007) expõe que "a escolha vocacional implica uma intenção do indivíduo de escolher um determinado objetivo vocacional, objetivo este que pressupõe o resultado de uma decisão que ponderou várias alternativas através de um processo que considerou as possibilidades de sucesso em cada uma delas." (p. 14). Contudo, como já foi advertido anteriormente, alguns dos estudos e definições apresentados poderão, aparentemente, não estar relacionados com o contexto dos seminários ou as conclusões não estar direcionadas para os seminaristas, no entanto, não deixa de ser pertinente e interessante, interligar os mesmos com alguns dos conceitos mais singulares e exclusivos dos seminários, como é o caso do discernimento vocacional. Isto é, o conceito de discernimento vocacional é apresentado como predominante na decisão de ingresso na vida religiosa, opção do sacerdócio, e esta terminologia acaba por, de certa forma, ser o equivalente à decisão vocacional, apresentando-se algumas claras distinções, como a forma como o primeiro conceito é desenvolvido nos seminários, que enquanto ao nível da orientação vocacional este processo poderá ter como guia um Psicólogo, no caso do discernimento, os seminaristas poderão ser orientados por um Orientador Espiritual.

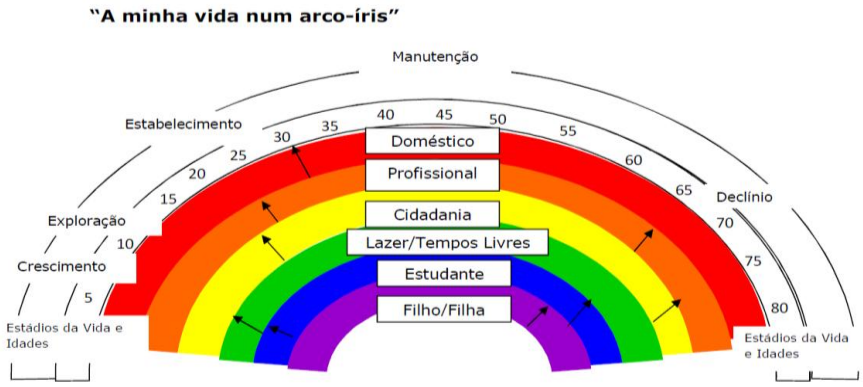
Ginzberg e colaboradores (1951, cit. in Taveira, 2004) também contribuíram para o desenvolvimento destas perspetivas, uma vez que abordaram o processo de escolha vocacional de forma desenvolvimental, concebendo a escolha vocacional como um processo sequencial e contínuo, apresentando-nos um modelo descritivo do desenvolvimento vocacional, integrado por três estádios*:* Fantasia, Tentativa e Realismo (que serão apresentados/refletidos nos seguintes pontos).

Neste sentido, Super (1976, cit. in Lima, 1998) apresentou uma perspetiva desenvolvimentalista da escolha vocacional, apresentando-a como um processo e não como um acontecimento único e temporal. Esta teoria compreensiva do desenvolvimento da carreira deve considerar, para além dos fatores situacionais e pessoais o modo como estes interagem nos diferentes estádios do desenvolvimento do sujeito (Super, 1976, cit. in Lima, 1998).

Também Super (1990) não se limita ao estudo da formação das preferências vocacionais, mas considera o conjunto do ciclo de vida, assumindo-se como um dos mais importantes autores na compreensão dos processos e conteúdos do desenvolvimento vocacional.

O "Modelo do Arco-Íris da Carreira" (Figura 1) desenvolvido por Super (1990) e construído como núcleo conceptual da teoria vocacional, adota a representação gráfica do arco-íris para organizar a dimensão longitudinal do desenvolvimento da carreira, que o autor denomina por ciclo de vida, e a dimensão latitudinal, apresentada como espaço de vida, acompanhando esta representação de determinantes pessoais e situacionais que influenciam a sua evolução (Pinto, 2002). Ou seja, ambas as dimensões (dimensão temporal (*life-span*) e a dimensão espacial (*life-space)*) pretendem estudar o ciclo de vida do sujeito em concomitância com os principais papéis que desempenha ao longo da vida (filho/filha, estudante, lazer/tempos livres, cidadania, profissional e doméstico), como se pode visualizar na figura seguinte.

Figura 1 - Arco-Íris da Carreira (Adaptação)



Fonte: Pinto (2002)

Super (1990) sugere-nos uma dimensão longitudinal do desenvolvimento da carreira, que denomina por ciclo de vida; e uma dimensão latitudinal, intitulada de espaço de vida "acompanhando essa representação de referências a determinantes pessoais e situacionais que influenciam a sua evolução" (Pinto, 2002, p.15), sendo que a interligação destas duas dimensões (latitudinal e longitudinal) se influenciam mutuamente através de uma interação constante a que o autor denomina de "estilo de vida" (Pinto, 2002). Assim, a dimensão longitudinal representa o processo de desenvolvimento da carreira ao longo do tempo, sendo que parte exterior do arco-íris ilustra a sucessão de cinco estados, sendo estes: (1) crescimento; (2) exploração; (3) estabelecimento; (4) manutenção e (5) declínio. Por sua vez, a dimensão latitudinal constitui uma configuração compreensiva e multidimensional dos

diferentes papéis de vida que a pessoa vai desenvolvendo ao longo da evolução da carreira (Pinto, 2002; Grouws, 1995).

Através do conceito de "Arco-Íris da Carreira" (Super, 1990) analisam-se os diferentes papéis que cada um de nós desempenha no presente, os que iremos desempenhar no futuro e, ainda a importância que atribuímos a cada um destes papéis nos diferentes momentos. Tendo em conta a população deste trabalho – os seminaristas, surge a necessidade de promover a reflexão junto destes alunos sobre a relação entre o desenvolvimento pessoal, social, académico e vocacional, demonstrando o impacto das decisões vocacionais nas diferentes áreas da vida (filho, aluno, cidadão, seminarista, pároco). Em síntese, este modelo pretende conceber o sujeito enquanto organizador ativo de experiências, alguém que escolhe as profissões e outros papéis de vida, que pretende desempenhar funções conscientes com o seu autoconceito (Taveira & Silva, 2011).

Savickas (1985) um dos discípulos de Super, refere que independentemente da evolução do conceito de carreira, face às consequências das dinâmicas de transformação económica, tecnológica, social e política, o(s) percurso(s) de carreira deixaram de ser uma sequência previsível de diferentes fases, pautando-se pela mudança, insegurança e imprevisibilidade (Hall & Mirvis, 1995).

Contrariamente a 1950, o paradigma construtivista começa a emergir historicamente na Psicologia Vocacional (paradigma comportamental – paradigma construtivista) (Taveira & Silva, 2011) e, a escolha vocacional começa a tornar-se particularmente relevante quando os modelos desenvolvimentais de carreira adquiriram uma importância crescente (Santos, 2007).

Parsons (1909), que representa o modelo tradicional de OV, apresentou, na obra *Choosing a Vocation*, a abordagem traço-fator que, durante décadas, se demonstrou como predominante na Psicologia Vocacional. Para o autor, é possível identificar três grandes momentos no processo de intervenção proposto pela abordagem traço-fator: o primeiro diz respeito à recolha de informações sobre as caraterísticas pessoais da pessoa, em particular sobre as variáveis mais relevantes para a intervenção vocacional (Santos, 2007), destacando que

> "The counselor will help you to reach correct conclusions on these points, but you should first make the best judgments you can by means of self-investigation and the help of your family, friends, teachers, employers, critics, - any one who will tell you what they really think about you. What they say may not be wholly right, - they many make mistakes, or they may

> be prejudiced in your favor or against you, - but their statements are valuable evidence to be considered by you in making up your mind what the truth really is." (Parsons, 1909, p. 32);

o segundo passa pela interpretação da avaliação psicológica (Santos, 2007), como se pode verificar nas suas palavras "Each vocational counselor should make a thorough and detailed classification of the vocations." (Parsons, 1909, p. 65) e, como uma última fase, o autor refere que se deverá disponibilizar informação vocacional em função do perfil psicológico avaliado (Santos, 2007).

Em desacordo com o autor – devido à evolução constante das teorias da Psicologia Vocacional, destaca-se que a abordagem referida é relativamente limitada, uma vez que se restringe ao próprio sujeito, não englobando a sua transição, as decisões tomadas até então, as suas vivências, as suas expetativas…traduzindo-se numa intervenção focalizada apenas no sujeito. Santos (2007) ao reforçar que Parsons (1909) privilegia o conteúdo em detrimento do processo, refere que a escolha vocacional, para este autor, é vista como um acontecimento isolado.

No mesmo sentido, a análise supracitada remete-nos para um outro conceito – o de identidade vocacional. Savickas (1985) compreendeu em que medida é que a identidade vocacional se relacionava com a formação da identidade e o nível de desenvolvimento vocacional. Assim, com recurso a uma amostra de estudantes universitários, verificou que a identidade vocacional se relacionava com o nível de desenvolvimento vocacional. Neste âmbito, a identidade vocacional foi definida por Holland (1959, cit. in Martins & Carvalho, 2013), como a construção de uma imagem clara e estável de objetivos, de interesses e de talentos. O mesmo autor concluiu, através dos seus estudos, que o processo de desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até à idade adulta, vivência uma diferenciação progressiva das preferências, dos interesses, das competências e dos valores vocacionais, (1959, 1985, cit. in Martins & Carvalho, 2013), que por sua vez, são o resultado de uma identidade vocacional segura e consistente.

Já o conceito de maturidade vocacional revê-se na capacidade que cada um de nós possui em enfrentar tarefas de desenvolvimento com as quais se é confrontado (Balbinotti & Tétreau, 2006).

Com o intuito de relacionar este conceito (maturidade vocacional) com o desenvolvimento vocacional, Super e colaboradores (1996) definiram o conceito de maturidade vocacional como a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas de

desenvolvimento, como um constructo psicossocial que analisa o nível de desenvolvimento vocacional de cada sujeito. De facto, e considerando que o desenvolvimento vocacional é um aspeto do desenvolvimento individual, a escolha vocacional aparece enquanto um processo (e não um acontecimento isolado) que se encontra dependente ao conceito de maturidade vocacional. Numa análise explicativa, refere-se que o sucesso em lidar com as exigências inerentes ao desenvolvimento das fases de vida da carreira, bem como ao meio em que o sujeito está inserido, está dependente do modo como o sujeito responde a essas mesmas exigências, ou seja da sua maturidade vocacional.

Ainda na mesma linha de pensamento, Lewis, Savickas e Jones (1996) utilizaram uma amostra de 111 estudantes de medicina de uma universidade da Califórnia, e concluíram através de um estudo longitudinal da relação entre maturidade vocacional e sucesso académico, que o grau de maturidade vocacional é um grande preditor de sucesso; analisando também que esta variável pode ter um maior impacto quando comparada com outras variáveis ligadas ao sucesso escolar, concretamente com a inteligência e o nível socioeconómico. Sendo assim, acrescenta-se que a maturidade vocacional difere de pessoa para pessoa, sendo uma consequência do próprio desenvolvimento biopsicossocial de cada sujeito, em relação a cada tarefa desenvolvimental.

Assim, o Conselho da União Europeia (CUE) (2004, cit. in Carvalho, 2007) reconhece a imprescindibilidade do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, focando-se num modelo humanista, transparente, integrador, ecológico e cientificamente sustentado de orientação e desenvolvimento vocacional (Taveira, Coelho, Oliveira & Leonardo, 2004).

Parece, neste sentido, existir uma interdependência entre o desenvolvimento vocacional e as oportunidades existentes em cada um de nós. Ainda nesta análise e segundo Savickas (2002), o nível profissional alcançado assim como, a frequência e a duração das profissões parecem ser causadas por diferentes níveis que promulgam ou inibem o desenvolvimento vocacional, sendo eles os seguintes: a) nível socioeconómico dos progenitores: b) o nível de formação; c) as competências cognitivas; d) os traços de personalidade; e) o autoconceito e, f) a adaptabilidade em assimilar, gerir e perspetivar as oportunidades do meio envolvente (Savickas, 2002).

Para sintetizar, as abordagens teóricas aqui apresentadas permitem-nos compreender que todos os indivíduos estão em constante desenvolvimento e aprendizagem, denotando-se, neste sentido, que o conceito de desenvolvimento vocacional está em evolução ao longo de toda a vida, e em cada um de nós. Ainda em consonância com esta reflexão, é de maior

interesse destacar que as diferentes teorias do desenvolvimento vocacional foram, ao longo do tempo, implementadas como meio de colmatar/superar os aspetos limitadores de teorias anteriores (Gonçalves e Coimbra, 2007) como também, (re)adaptar as mesmas em prol do desenvolvimento humano em todos os seus contextos de vida.

No subponto seguinte pretendemos contribuir para a clarificação da noção de desenvolvimento vocacional através do conceito de exploração vocacional, pois é através da exploração dos diferentes fatores que os sujeitos completam a tarefa de especificar uma opção, representando o seu autoconceito em escolhas vocacionais (Lobato & Koller, 2003).

2.1.1.1. Exploração Vocacional

De modo a concretizar o anteriormente mencionado necessita-se de uma abordagem psicoeducacional da orientação, nomeadamente no que concerne a uma descentralização da intervenção remediativa para uma intervenção que promulgue a exploração, a compreensão, a aquisição de competências, o desenvolvimento e, a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida(s) realista(s); através de programas, possibilitando uma prática integradora e alargada da intervenção vocacional (Taveira, 2004).

Referindo-nos concretamente ao conceito de exploração, Taveira (2000) apresenta a sua relevância enquanto "um processo chave do desenvolvimento vocacional e constituiu uma componente essencial da intervenção. Mais recentemente, tem sido definida como um processo psicológico que sustenta as atividades de procura e de processamento de informação ou o teste de hipóteses acerca de si próprio/a e do meio circundante, com vista à prossecução de objetivos vocacionais." (Taveira, 2000, p. 13).

As conclusões de Super (1990), referentes ao desenvolvimento vocacional, denotam uma preocupação com as dinâmicas do processo de exploração referido por Stumpf e colaboradores (1983), uma vez que os sujeitos exploram a sociedade em que estão inseridos, a subcultura da qual pertencem, bem como os diferentes papéis que esperam alcançar (Taveira, 2000).

Em sequência, a mesma autora (Taveira, 2000) defende que consoante os contextos de vida, verifica-se um desenvolvimento diferencial da exploração vocacional, referindo que em concomitância com outros autores (Super, 1990) deverá incluir-se as influências mais imediatas dos contextos sociais (família, grupo de pares, comunidade), como também, as

influências sociais mais alargadas (oportunidades educativas, escolares e sociais; poder económico de cada família proveniente; entre outras) (Taveira, 2000).

É do conhecimento dos teóricos que, a exploração vocacional se desenvolve através da análise das condições que a favorecem e/ou a inibem, mas também das consequências da exploração vocacional no desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Taveira, 1997).

Assim, constata-se que a investigação relativa a esta temática demonstra haver uma correlação positiva entre a exploração vocacional e os diversos fatores cognitivos e motivacionais (Stumpf & Lockart, 1987). Neste sentido, os fatores da exploração vocacional subdividem-se em fatores intrapessoais e contextuais.

Aos fatores intrapessoais corresponde: (1) a motivação; (2) as caraterísticas de personalidade; (3) a identidade; (4) os processos cognitivos e, (5) os interesses.

(1) As crenças/valores profissionais apresentam-se como fatores motivacionais da exploração pois, segundo Super e Nevill (1984) a atribuição ao papel profissional revela ter mais influência do que a variável sexo face às atitudes e à maturidade vocacional. Um outro autor, Blustein, (1988), procurou explorar as teorias da motivação na exploração vocacional, concretamente a orientação motivacional autónoma dos indivíduos. Este concluiu, através de um estudo com estudantes universitários, que as crenças de instrumentalidade e de exploração (de si próprio e do meio) encontram-se associadas a uma orientação motivacional autónoma.

(2) Relativamente às caraterísticas da personalidade, Super (1990) menciona que apesar de o desenvolvimento vocacional ocorrer ao longo de toda a vida (*life-span)* é nos últimos anos da adolescência que as experiências devem ser aprofundadas e refletidas. Esta leitura prende-se com o facto de, só nesta fase (adolescência) é que os jovens poderão estar preparados para se focalizarem nas competências correspondentes a cada profissão.

(3) No que concerne à identidade, Erikson (1968, cit. in Königsted, 2008) destaca que a exploração se define como um dos aspetos essenciais na resolução das tarefas desenvolvimentais da adolescência, como por exemplo a formação de uma identidade estável. No entanto, é de maior interesse mencionar que, o adolescente, o jovem adulto e o adulto poderão desenvolver "crises"/períodos complexos e complicados no processo de desenvolvimento vocacional, podendo ser necessária a reconsideração das decisões alcançadas no momento de "crise de identidade". Em consequência, a identidade vocacional consiste na aquisição de uma linguagem clara e em consonância consigo próprio, ou seja, definida e estipulada de acordo com os objetivos, interesses e capacidades vocacionais de

cada sujeito, proporcionando o melhor e mais ajustado desenvolvimento do autoconceito vocacional (Holland, 1985, cit. in Gonçalves, 2007).

(4) Um outro aspeto refere-se aos processos cognitivos na exploração vocacional, onde se verifica que sujeitos que possuam sistemas de constructos vocacionais integrados e diferenciados, apresentam uma maior capacidade face à exploração e, posterior tomada de decisão (Taveira, 1997).

(5) O desenvolvimento dos interesses encontra-se dependente da influência genética, da aprendizagem experimental, do conhecimento real das capacidades/limitações, da expressão da personalidade, e da influência da comunidade em que se encontra inserido (Savickas, 1999). Logo, a importância que o indivíduo atribuiu ao conhecimento de si próprio (autoconhecimento), nomeadamente o que mais gosta; o que menos não gosta; quais os papéis/valores e atividades a que atribuiu mais importância; possibilitá-lo-á à promoção do auto desenvolvimento, através da exploração vocacional. Contudo, o desenvolvimento dos interesses vocacionais reflete-se, através da inserção num determinado contexto cultural, com valores e padrões comportamentais estipulados e que influenciam o desenvolvimento, no sentido de ajustar a exploração baseada em estereótipos religiosos, sociais, sexuais e políticos (Blustein, 1988).

Por outro lado e no que respeita aos fatores contextuais, sublinha-se que o processo de exploração vocacional encontra-se depende dos mesmos, como o (a) contexto familiar, (b) o contexto educativo e o (c) contexto socioeconómico.

(a) O papel desempenhado pela família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens adultos nem sempre foi analisado de acorda com a sua dimensão, sendo o contexto familiar definido como partes, ao invés de uma totalidade funcional (Santos, 2010). No entanto, nos últimos vinte anos compreendeu-se esta limitação, prosseguindo-se na investigação científica.

Bratcher (1982, cit. in Santos, 2010) destaca que "(…) a abordagem sistémica permite uma maior compreensão sobre o papel desempenhado pelas regras familiares que vinculam e mantêm certos padrões comportamentais e atitudinais." (p. 85). Do mesmo modo, a capacidade de aceitar passivamente ou, por outro lado, questionar insistentemente os valores e crenças de cada família perante o mundo do trabalho e das profissões, encontra-se relacionada com o funcionamento familiar, onde deveria desempenhar um papel predominante nos projetos vocacionais dos indivíduos (Santos, 2010).

Na nossa perspetiva, o (b) contexto educativo, assim como o (c) contexto socioeconómico apresentam-se intimamente relacionados com o contexto familiar, uma vez que os estudos indicam que adolescentes e jovens adultos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas, tendem a ocupar cargos menores (menor remuneração, menor nível de autonomia, menor prestígio) e, aquando a reforma o modo como ocupam o tempo livre é distinto dos membros das classes mais favorecidas, que usufruem de atividades dispendiosas e intelectuais (Ferreira, 2011).

Por último, no que carateriza os fatores intrapessoais e contextuais, salienta-se o facto de o acesso a fatores promotores da exploração vocacional, encontram-se fortemente limitados ao percurso de vida de cada pessoa, desde o nascimento até ao final da vida.

Analisa-se ainda, através de resultados empíricos, que as rápidas e instantâneas mudanças sociais que ocorrem ao longo do ciclo de vida, tenderão a afetar sistematicamente as carreiras dos adolescentes/jovens adultos/adultos, definindo-se uma série de "mini-ciclos" de "exploração, execução, mestria, saída" que, consequentemente se irão mover por variadas áreas primordiais: como as novas tecnologias, os serviços e as transformações nos contextos laborais (Hall, 2002). Ainda nesta análise, Flum e Kaplan (2006) defendem que a competência exploratória pode assumir, num futuro muito próximo, um valor instrumental para o sujeito, justificando que a exploração se deva constituir como um dos objetivos do processo educativo.

Os fatores referidos anteriormente explicitam uma abordagem desenvolvimentalista do desenvolvimento vocacional. Este, ocorre ao longo de todo o ciclo de vida e pressupõe que considerando a fase em que o sujeito se insere, encontra-se uma tarefa desenvolvimental distinta. É, neste sentido que abordaremos o próximo ponto: as diferentes fases do desenvolvimento vocacional.

2.1.2. Fases do Desenvolvimento Vocacional

Como analisamos no ponto anterior, "o desenvolvimento vocacional é encarado como um aspeto do desenvolvimento individual global e como um processo de caráter longitudinal, que se rege pelos princípios da Psicologia do Desenvolvimento" (Taveira, 2004, p. 111), considerando que os comportamentos e atitudes vocacionais se desenvolvem ao longo do tempo, através de mecanismos de crescimento e aprendizagem.

Baltes e Schale (1973) definem o desenvolvimento humano como um processo contínuo e não estável, manifestando-se/desenvolvendo-se ao longo de toda a vida. Definem desenvolvimento em termos de atividade contínua que se processa ao longo da vida, durante a qual são adquiridas e desenvolvidas tarefas relevantes para cada pessoa, como também para a sociedade da qual está inserida. Desta forma e em simultâneo com o desenvolvimento do ser humano, também encontramos diferentes fases ao longo do desenvolvimento vocacional, são elas: o Desenvolvimento Vocacional na Infância; o Desenvolvimento Vocacional na Adolescência e, Desenvolvimento Vocacional na Idade Adulta. E, portanto devemos ter em consideração uma abordagem sistemática e integrada do comportamento e desenvolvimento vocacional ao longo da vida (Taveira, Coelho, Oliveira & Leonardo, 2004).

Do ponto de vista do desenvolvimento vocacional na infância, Ginzberg, et al., (1951, cit. in Taveira, 2004) descrevem-na como um período de fantasia. Já Super, Savickas e Super (1996) acrescentam que os primeiros doze anos de vida têm sido interpretados como um período de fantasia (Ginzberg, et al., 1951 cit. in Taveira, 2004), ou de crescimento (Savickas & Super, 1996 cit. in Taveira, 2004), caraterizando-o como um desenvolvimento de distintas etapas do desenvolvimento vocacional, que vão desde a formação das primeiras imagens e perceções sobre si próprio, conseguindo, à posteriori, compreender a realidade do trabalho, com o intuito de desenvolver e adquirir orientações de trabalho, nomeadamente ao nível dos hábitos e métodos de estudo/trabalho; de modo a apreender a noção de tempo para o início e término de tarefas (salientado que, nesta fase desenvolvimental, o trabalho e as responsabilidades devem prevalecer face à brincadeira), pois só assim é que a criança poderá compreender e acreditar na realização através do esforço (escola e trabalho); objetivando a capacidade de contemplar o futuro (perspetiva dinâmica do desenvolvimento vocacional).

Parece pois assistir-se, nesta primeira fase, ao desenvolvimento do conhecimento sobre si próprio e do mundo (Taveira, 1999), sendo da responsabilidade do adulto apresentar competências e sentimentos positivos face ao trabalho, demonstrando a sua importância, o seu valor e a sua importância.

Numa outra fase - na adolescência, os adolescentes são confrontados com a exploração do mundo das profissões e com a necessidade de tomar decisões vocacionais (Faria, Araújo, Taveira & Pinto, 2008). Neste sentido, a adolescência tem vindo a ser analisada como um período de transição da fantasia (Ginzberg, et al., 1951), ou de crescimento (Super, Savickas & Super, 1996) para o realismo (Taveira, 2004).

Relativamente à abordagem da fase desenvolvimental correspondente à vida adulta, Taveira (2005), destaca uma transição da exploração para o estabelecimento que abrange o período dos dezoito aos vinte e dois/vinte e quatro anos, definindo-se como uma fase de exploração e de implementação de preferências vocacionais mais específicas e com consequências mais importantes para o estilo de vida futuro.

Gonçalves (2007) refere que "periodicamente ao longo da vida, as pessoas reavaliam as suas opções, as suas potencialidades. Muitas vezes, esta reavaliação leva à difícil conclusão que a pessoa não cumpriu todas as metas que se tinha proposto no início da sua vida." (p.55); o que nos remete para uma exploração constante em cada fase desenvolvimental.

Em suma, e à medida que vivenciamos experiências, mais e menos agradáveis, exploramos gostos e interesses, desenvolvemos competências e capacidades, fomentamos caraterísticas, hábitos de estudo e, paralelamente hábitos de trabalho (quer sejam positivos ou negativos), promovendo, ainda que de forma inconsciente, o processo de desenvolvimento vocacional em diferentes fases, concretamente na fase da adolescência, do jovem adulto e do que passamos, de seguida, a analisar. Estas três fases serão analisadas considerando os alunos que se encontram em ambos os seminários, menor e maior, uma vez que no seminário menor encontramos alunos predominantemente adolescentes e, por seu turno, no seminário maior deparamo-nos com alunos que vivenciam a fase de jovem adulto e, ainda, outros que atravessam a fase de adulto.

Considerando que parte da amostra deste estudo incide na adolescência e no jovem adulto, apresentamos de seguida a fase da adolescência e do jovem adulto, tendo em conta as suas caraterísticas gerais, os aspetos que influenciam o desenvolvimento vocacional na adolescência e, ainda em que medida a orientação para a carreira é determinante no processo de desenvolvimento vocacional.

2.1.2.1. Fase do Adolescente

A adolescência, entendida como um período de (in)decisões, de oportunidades e de riscos, apresentando tarefas particulares, que envolve todos os membros da família, é definida como uma fase de transição do indivíduo, da infância para a idade adulta, sendo marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais (Marturano, Elias & Campos, 2004).

Esta mudança tem vindo a ser analisada, como verificamos no ponto anterior, como uma etapa de transição da fantasia (infância) para o realismo (adolescência) (Taveira, 2004), implicando mudanças a nível físico, psíquico, pulsional, afetivo, intelectual, social e desenvolvimental (Ferreira & Nelas, 2006; Andrade, Meira & Vasconcelos, 2001; Papalia & Olds, 2001).

Piaget (1967, cit. in Ferracioli, 1999), um autor importante no estudo do desenvolvimento cognitivo, menciona que a adolescência representa uma fase de desenvolvimento cognitivo, onde o pensamento do adolescente se move das operações concretas para as operações formais. Por outro lado, é um momento essencial no que diz respeito à emergência de valores onde as mudanças, no *self* e no mundo, podem ser perspetivadas como componentes indispensáveis do planeamento vocacional (Drummond & Ryan, 1995, cit. in Taveira, 2004).

Assim, Pais (2003) carateriza a adolescência como um período em que existe o desenvolvimento da maturidade psicológica e, que com ele se fazem sentir as tensões entre o sonho e a realidade, desenvolvendo a consciência de que os percursos (in)definidos implicam múltiplas barreiras, exigindo uma adaptação no recuo ou prosseguimento dos mesmos, que até então não estavam previstos.

Considerando a amostra da nossa investigação, revê-se a importância de contextualizar o raciocínio moral na adolescência, uma vez que o desenvolvimento cognitivo tem impacto no raciocínio moral, na capacidade de realizar julgamentos sobre o correto e o errado das ações (Kohlberg, 1976, cit. in Ferreira & Nascimento, 2010; Neuenschwander, 2002).

Por volta dos quinze/dezoito anos, idade em que se encontram os seminaristas no seminário menor, as questões relacionadas com valores, como a justiça e a honestidade, são determinadas pela conformidade social do grupo de pertença, uma vez que a integração no grupo é um dos aspetos fundamentais nesta fase de desenvolvimento. É também nesta idade que os adolescentes começam a refletir de forma racional e cuidadosa sobre os problemas, isto é conceber, analisar e avaliar as principais questões relativas aos valores (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007). A necessidade de se identificar e pertencer a um grupo, desenvolve-se a partir do reconhecimento das suas caraterísticas, sejam elas de natureza geográfica, religiosa, linguística, étnica, histórica ou aparentemente física (Phinney & Rotheram, 1987, cit. in Ferreira, 2010); por sua vez, o sentimento de pertencer a um grupo é acompanhado de crenças, valores e atitudes que permitem ao sujeito integrar um conjunto de realidades sociais; estas realidades sociais determinam regras, normas e costumes que, por sua

vez mobilizam padrões comportamentais facilitadores das relações sociais, os quais estão de acordo com aquilo que acreditam e determinam – cognição moral (Ferreira & Nascimento, 2010).

Desta forma, revê-se a importância de estudar a relação entre o sentido de comunidade, o autoconceito e a decisão vocacional, atendendo à influência de pertença num grupo que privilegia e destaca a formação de valores. Por sua vez, estes (os valores) encontram-se intimamente relacionados com o autoconceito e o desenvolvimento vocacional. Em sequência, uma relação positiva e integrada destes três fatores (sentido de comunidade, autoconceito e decisão vocacional) são predominantes no amadurecimento do discernimento vocacional.

Estudos realizados sobre o significado moral das emoções (Lourenço & Meneres, 2004; Lourenço 1998) revelaram que a atribuição de emoções negativas como a tristeza, a vergonha e/ou a culpa demonstram a existência de maturidade moral, pelo contrário, a atribuição de emoções positivas orientadas para uma sensação tangível, ou negativa (medo da punição), são consideradas como indicadores de imaturidade moral.

Neste sentido, o raciocínio moral deverá ser intensificado pela família, pela comunidade, pelo grupo de pares, pelo pároco, através de um processo contínuo. Pois, o desenvolvimento é caraterizado por um crescimento continuado onde não pode haver uma separação entre as caraterísticas da criança e as suas caraterísticas na adolescência.

Do ponto de vista do desenvolvimento vocacional considera-se tratar-se de um desenvolvimento contínuo, que tende a ocorrer através de novas experiências, conhecimentos, oportunidades e dificuldades. De acordo com esta análise, Erikson (1968, cit. in Königsted, 2008) apresenta através da teoria do desenvolvimento psicossocial, a identidade como um dos aspetos mais importantes desta fase do ciclo vital, explicitando que o estádio identidade se traduz na "difusão da identidade". Este conceito é definido como "um estágio inicial no processo de aquisição da identidade, no período da adolescência inicial, ou o fracasso em chegar a um comprometimento depois de um período de exploração." (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003, p.108).

Numa tentativa de esclarecer esta abordagem, Marcia (1996, cit. in Königsted, 2008) aprofundou esta teoria, redefinindo a adolescência como um período de crise da qual o sujeito realiza um processo de escolha, em que se envolve ativamente. Em simultâneo com a abordagem do desenvolvimento vocacional, a crise referida é sinónimo de um período de exploração; de grande questionamento; de autoconhecimento, nomeadamente a descoberta

dos interesses e de tomada de decisão quanto à escolha vocacional, que se denominam como condições essenciais para a construção dos vários projetos de vida (Cardoso, 2011). Neste sentido, contextualiza-se o estudo de Naidoo (1998), quando refere que quanto menor a idade maiores os níveis de indecisão, reforçando que os adolescentes com menor grau de maturidade tentem a apresentar maiores níveis de indecisão.

Através da análise das competências básicas de carreira supracitadas (planeamento; tomada de decisão; exploração e resolução de problemas), torna-se essencial compreender que as mesmas se encontram indissociáveis de outras competências, como as atitudes, os valores e as crenças (Faria, Araújo, Taveira & Pinto, 2008).

A tomada de decisão, que ocorre aquando do desenvolvimento vocacional na adolescência, encontra-se associada às atitudes e crenças de controlo e certeza perante as escolhas e o estilo de vida desejado, como também com comportamentos de assertividade, cooperando no evitamento e/ou resolução de problemas de indecisão constante (Smart & Peterson, 1997). Não obstante que, a tomada de decisão também é influenciada pelas perceções positivas e negativas das profissões desempenhadas pelos pais e pelo núcleo familiar/social mais próximo, traduzindo-se como uma influência predominante na decisão do adolescente (Königsted & Taveira, 2010).

O desenvolvimento vocacional assume, neste sentido, um papel crucial na preparação das escolhas profissionais individuais ao longo da vida, perspetivando o trabalho como um dos meios mais relevantes para que cada pessoa alcance a realização pessoal (Teixeira & Calado, 2012).

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herman (1951, cit. in Taveira, 2005) defendem, na primeira abordagem do desenvolvimento vocacional que adolescência se apresenta em constante evolução, designado por período de tentativa ou estádio de exploração, que decorre entre os 11 e os 18 anos. Os mesmos autores referem que este período pode ser dividido em quatro etapas distintas: os interesses; as capacidades; os valores e as transições.

No que concerne à primeira etapa, os interesses sensivelmente entre os onze e doze anos, referem-se à capacidade do adolescente para identificar as atividades mais e menos prazerosas; uma atenção crescente à satisfação que resulta das próprias atividades e, ainda a opção por atividades escolares e profissionais (Taveira, 2005).

Sequentemente, entre os doze e os catorze anos, a etapa das capacidades aparece associada a um aumento da consciência das capacidades pessoais, assim como da consideração das mesmas nos processos de abstração e ação vocacional (Taveira, 2005).

Por sua vez, aproximadamente entre os quinze e os dezasseis anos verifica-se a etapa dos valores que se apresenta como a fase em que os adolescentes multiplicam as suas perspetivas de futuro face ao domínio profissional (Taveira, 2005). Ainda segundo Taveira (2005), os adolescentes adquirem um conhecimento mais aprofundado do tipo de fatores que estão envolvidos no planeamento vocacional, e onde desenvolvem um autoconceito mais claro e preciso, nomeadamente: (a) uma maior preocupação com os valores pessoais; (b) um aumento da tendência para antecipar o futuro e, (c) uma compreensão aprofundada da variedade de ofícios, profissões e estilos de vida possíveis.

A última etapa deste período, as transições**,** acontece entre os dezassete e os dezoito anos. Nesta etapa, os adolescentes dirigem a sua atenção para aspetos exteriores e mais objetivos da carreira (como por exemplo, as tendências do mercado de emprego e as saídas profissionais), e demonstram uma menor preocupação com os interesses, capacidades e valores pessoais (Taveira, 2005).

Super (1963 cit. in Taveira, 2005) menciona a cristalização de preferências como uma das principais tarefas do período da adolescência (entre os 14 e os 18 anos), onde se incorpora as seguintes atitudes: (1) consciência da necessidade de tomar uma decisão; (2) utilização de recursos do meio; (3) consciência dos fatores a considerar no planeamento da carreira; (4) consciência dos fatores que podem afetar a concretização dos diferentes objetivos pessoais; (5) diferenciação e clarificação dos interesses e valores pessoais; (6) consciência das relações entre o presente e o futuro; (7) formulação de preferências vocacionais; (8) consistência de uma preferência vocacional; (9) aquisição de informação sobre as preferências vocacionais; (9) aquisição de informação sobre as preferências vocacionais e, (10) planeamento da opção da carreira com que mais se identifica.

A orientação para a carreira surge assim, como um elemento que permitirá aos jovens experimentar atividades promotoras do crescimento pessoal, do autoconhecimento e do desenvolvimento de capacidades intelectuais, que, por sua vez, possibilitarão uma perspetiva mais aprofundada e extensa dos percursos escolares, profissionais e mesmo de vida, bem como tomadas de decisão mais informadas e bem sucedidas (Carvalho, 2008).

Os adolescentes necessitam de adquirir autonomia, desenvolvendo: a) um sentido positivo de identidade pessoal e um autoconceito; b) mecanismos que permitem que o adolescente adquira competências para lidar com os problemas diários; c) expetativas vocacionais mais realistas e, d) esforços necessários para obter uma formação e qualificações

escolares/profissionais que vão ao encontro dos seus objetivos (Taveira, 2004), de forma a promover um desenvolvimento vocacional integral.

Neste âmbito, o processo de orientação vocacional pretende auxiliar os adolescentes no processo de exploração vocacional, potenciando a promoção do planeamento, da tomada de decisão, da exploração e de resolução de problemas em adolescentes, objetivando a avaliação e o desenvolvimento das condições cognitivas como também das atitudes, motivações e comportamentos vocacionais caraterísticos e específicos de cada aluno, necessitando de uma abordagem própria e intencional, através do apoio especializado de Psicólogos Educacionais.

Este apoio especializado torna-se fulcral nesta fase desenvolvimental, uma vez que os adolescentes deparam-se com grandes desafios e decisões; que por sua vez não se apresentam dissociados de expetativas familiares (Santos, 2010) e sociais perante a(s) escolha(s) dos adolescentes (Savickas, 2002).

Nesta linha de abordagem, Gonçalves e Coimbra (2007), acrescentam que a família é a primeira e mais significativa influência nas trajetórias vocacionais das gerações mais novas, revelando-se como um importante fator na fase de implementação das decisões de carreira (Carvalho & Taveira, 2009). Igualmente, Pinto, Taveira e Fernandes (2003), reforçam o papel fundamental que os pais têm nas escolhas dos filhos, constituindo elementos potenciadores das escolhas profissionais, traduzindo-se em modelos de comparação e referência para os seus projetos futuros (Almeida & Melo-Silva, 2011).

Ainda neste seguimento, a literatura (Correia, Carvalho & Silva, 2010; Faria, 2006; Santos, 2005), refere que a influência da família pode ocorrer através dos conceitos familiares sobre os valores, as regras e os limites, as crenças, as tradições e os mitos, quer na quantidade como na qualidade da informação transmitida acerca das profissões e do mundo do trabalho. Também a dimensão relacional do contexto familiar assume um papel preponderante neste processo, ao condicionar de forma significativa a exploração da relação do jovem com ele mesmo e com os vários contextos de vida e, ainda com as oportunidade que vão surgindo (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010).

Considerando os fatores descritos anteriormente, Gonçalves (2006), desenvolveu um estudo, com uma amostra constituída por 731 adolescentes do 9º e do 12º anos de escolaridade e por 327 pais e 358 mães, onde pretendia analisar as influências do contexto familiar, concretamente dos pais, no processo de construção do percurso vocacional dos filhos. O autor concluiu que a família influência os percursos vocacionais dos adolescentes,

sinalizando como variáveis principais desta influência, a relação de apoio e de comunicação familiar, e as atividades de orientação cultural e intelectual como agentes facilitadores do processo de desenvolvimento vocacional.

Para além da influência familiar, o tipo de relacionamento que os adolescentes nutrem entre eles, também desempenha um papel influenciador no desenvolvimento da carreira (Hirschi, Niles & Akos, 2010). Os adolescentes que relataram níveis mais elevados de ligação e afeto com os pares apresentam-se como mais propensos a envolverem-se na exploração do contexto e em comprometerem-se com as escolhas de carreira, sugerindo que o apoio da amizade facilita as tarefas de desenvolvimento vocacional da adolescência (Kracke de 2002 cit. in Hirschi, Niles & Akos, 2010; Felsman & Blustein, 1999).

Santos (2005) desenvolveu um estudo para verificar as perceções dos adolescentes quanto à influência da família e do grupo de pares na escolha profissional dos adolescentes. A sua amostra foi constituída por 16 adolescentes, que frequentavam o ensino regular. Os resultados mostraram que além da influência da família na tomada de decisão, também ocorre influência do grupo de pares. Estes resultados sugerem que o processo de escolha vocacional é baseado na realidade do adolescente, que vive em família e que convive com os "outros", construindo a sua história com influências originadas pelos pais e pelo grupo de pares (Santos, 2005). Estas conclusões vão ao encontro de um outro estudo: Costa (2010) recorreu a uma amostra de 63 alunos do ensino básico, onde verificou uma tendência para a existência de uma relação positiva entre as relações de amizade e as atitudes de exploração e planeamento de carreira.

Laursen e Collins (2009) referem que ambos (grupo de pares e pais) exercem influência nos adolescentes, no entanto, esta é exercida de forma distinta, uma vez que o grupo de pares exerce uma maior influencia no vestuário, enquanto que a família procura abordar temas relacionados com as oportunidades, as crenças religiosas, as condutas socias, entre outros. Logo, para estes autores a família influencia mais a decisão do que o grupo de pares (amigos).

Assim, os educadores devem ter conhecimento que é, maioritariamente, durante a adolescência que os jovens se deparam com um conjunto de processos relacionados com a exploração, o planeamento e a tomada de decisão (Faria & Taveira, 2006), que se denominam por tarefas desenvolvimentais e que ocorrem nos diferentes contextos de vida do individuo (como por exemplo: na escola; na família; no grupo de pares; na comunidade onde estão

inseridos; entre outros), e se relacionam com os diferentes papéis que desempenha (como por exemplo: o papel de filho; de aluno; de amigo; de catequista; de colega; entre outros).

O reconhecimento da decisão vocacional como um percurso que se encontra subjacente à escolha de determinado(s) objetivos(s), e que pressupõe a tomada de decisão, a reflexão e posterior decisão de diversas alternativas distintas, deve considerar a possibilidade de sucesso/fracasso de cada uma delas num contexto social que pauta como incoerente e inconstante (Santos, 2005).

Em simultâneo com esta perspetiva, o processo de orientação vocacional – orientação da carreira pretende auxiliar os adolescentes no processo de exploração vocacional, utilizando diferentes estratégias e abordagens teóricas que ajudem os alunos indecisos a avaliarem o seu reportório comportamental, de modo a que o traduzam em escolhas vocacionais adequadas ao longo da vida (Savickas, 2004; Taveira, 1997).

Deste modo, a intervenção para a carreira na fase da adolescência, assume uma especial relevância, sobretudo se considerarmos que pela primeira vez os adolescentes têm que tomar decisões relativamente ao seu futuro, tornando-se essencial oferecer recursos de intervenção vocacional, para o apoio à resolução de problemas, com impacto significativo na ativação do desenvolvimento psicológico dos adolescentes (Faria & Taveira, 2004).

Duarte e Vilaça (2004) salientam que através da consulta vocacional de adolescentes devem ser privilegiadas as atividades de exploração que sejam (1) desafiantes, isto é, com um nível de complexidade superior, com o objetivo de promover a mudança; (2) significativas, ou seja, que correspondam às necessidades, preocupações e expetativas dos mesmos, perante a situação vocacional em que se encontram e, (3) que envolvam de forma direta o aluno (papel ativo), de forma a que assuma o papel central ao longo do processo de consultas vocacionais.

Por fim e, tendo em conta Cardoso (2011) o desenvolvimento vocacional deverá ser promotor do crescimento pessoal, do autoconhecimento e do desenvolvimento de capacidades intelectuais, que, por sua vez, possibilitará uma perspetiva mais aprofundada e extensa dos percursos escolares, profissionais e mesmo de vida assim como, tomadas de decisão mais informadas e bem-sucedidas. Desta forma e, devido à escassez de estudos face ao desenvolvimento vocacional dos jovens seminaristas torna-se importante compreender e aprofundar, a nível científico, em que medida é que esta escolha vocacional, do ponto de vista psicológico é realizada, tendo em conta todos as características cognitivas e afetivas que influenciam a entrada no seminário menor e maior, comparando-os com as caraterísticas

necessárias, como o autoconhecimento, a exploração, a perceção da vivência em comunidade, as relações socias, entre outras, para o desempenho da "vocação desejada" – o sacerdócio.

Assim, analisa-se a importância da aplicação de programas de desenvolvimento vocacional junto dos seminaristas, organizados em volta de temáticas como a exploração do "Eu", concretamente a perspetiva temporal, os interesses gerais e específicos, as aptidões, os valores, a personalidade e as expetativas; a perceção e as expetativas de outros significativos relativamente ao próprio adolescente e às suas caraterísticas, reflexões acerca das profissões, do mundo profissional e das oportunidades existentes, bem como a forma como anteveem o seu futuro (Königstedt, 2011), nomeadamente a "vocação" sacerdotal.

Em suma, a adolescência é caraterizada como um período de experimentação de novos papéis, de desenvolvimento gradual da responsabilidade e de dependência emocional, onde as tarefas de formação de identidade e de realização de escolhas vocacionais iniciais assumem particular destaque. Enquanto que, a vida de jovem adulto é definida como um período no qual todas as tarefas desenvolvimentais inerentes à adolescência deveriam ter sido resolvidas, e onde o sujeito está preocupado com questões relacionadas com o estabelecimento de um mundo profissional (Soares, 1998).

2.1.2.2. Fase do Jovem Adulto

Contrariamente à fase do adolescente, que assume um caráter e essencialmente exploratório, a fase do jovem adulto e a fase do adulto não se separam totalmente, analisando-se como um continuum no que diz respeito ao desenvolvimento vocacional; apesar de anteriormente termos analisado que todas as fases se encontram interligadas e dependentes, as fases do jovem adulto e adulto são, de facto, aquelas que mais se aproximam.

A integração da etapa de jovem adulto no estudo do desenvolvimento humano é recente, não só devido à dificuldade em delimitar este período etário "como também por se considerar uma entre duas fortes etapas: a adolescência e a adultez" (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 83).

Este longo período que corresponde à fase desenvolvimental do jovem adulto aparece analisado na literatura, embora de forma não consensual, como um período que se delimita tendo em consideração as idades: a fase do jovem adulto abrange o período de vida entre os 19 e os 40 anos.

Espera-se que numa fase inicial, o jovem adulto pretenda adquirir a sua autonomia e independência, no entanto, esta afirmação poderá não se verificar em todos os jovens adultos. Isto porque, nem todos (jovens adultos) progridem do mesmo modo e/ou estruturam e definem objetivos semelhantes (Conger, 1991). Assim, e segundo Craig (1992) os marcos sociais e as exigências culturais a que os jovens estão expostos, requerem que perante novas atitudes, comportamentos e decisões, sejam desenvolvidos novos padrões comportamentais.

Para além das exigências culturais, Klein (1990) destaca outros fatores que vão ao encontro das tarefas desenvolvimentais tardias, considerando que, atualmente e cada vez mais, os jovens tendem a adiar sistematicamente a sua transição para o mundo profissional, mantendo-se em instituições educativas.

Na entrada para a idade adulta, o desenvolvimento vocacional assume um papel preponderante, uma vez que através do trabalho o jovem adulto atua em prol do desenvolvimento do autoconceito, reforçando a sua autoestima, assim como a pertença ao grupo social e grupal que está (ou pretende estar) inserido (Imaginário, 1990), explorando e determinando os valores de trabalho como parte integrante dos objetivos da carreira a alcançar. Em sequência, possuir um trabalho valorizado quer a nível pessoal como social, permitirá o desenvolvimento de um sentido de identidade seguro e estável, combatendo assim o insucesso e o fracasso, relativamente à(s) opção(ões) de carreira.

Neste sentido, e considerando que os jovens adultos podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento, podem também demonstrar distintas dimensões de maturidade vocacional, considerando: (1) capacidade para construir um *self* diferenciado, que contemple a capacidade para compreender a complexidade do mundo em que está inserido, (re)adaptando-se; (2) capacidade para se cuidar e cuidar o outro, objetivando o estabelecimento de relações de afeto; (3) capacidade para se consciencializar das capacidades, competências e limitações, assim como das responsabilidades e consequências, explorando o autoconhecimento; (4) capacidade para desenvolver um princípio de vida que inclua, primordialmente, valores e princípios e, por último (5) a capacidade para viver equilibrar os diferentes papéis de vida (pessoal, familiar, profissional e o social) (Alport 1961). Ainda nesta perspetiva, e de forma a compreender a transição para o ensino superior, investigadores da Universidade de Coimbra aplicaram um inquérito complementar aos alunos do 12º ano e do 1º ano da Faculdade sobre as suas necessidades e expetativas na transição para o ensino superior (Leitão & Paixão, 2011).

As autoras verificaram a necessidade do desenvolvimento e aplicação de algumas estratégias de consulta psicológica, designadamente programas de apoio à transição ensino secundário/ensino superior, sendo que a intervenção proposta centrou-se em três níveis de organização comportamental: cognitivo, afetivo e emocional.

Atendendo à dificuldade de uma definição única e concisa da fase que carateriza o jovem adulto do ponto de vista vocacional, Júlia e Frances (1997) mencionaram que "The insights of development psychology offered a perspective on youth as a time of a turmoil and change, in which adulthood was reached after completing specific normative tasks such as identity formation." (p.19). Analisa-se, neste sentido, que a relação entre o *self* e a sociedade do jovem adulto encontra-se inteiramente relacionada com a qualidade do desenvolvimento vocacional ao longo da vida.

Deste modo e, atendendo ao facto da importância da etapa vocacional, que no caso dos jovens adultos seminaristas se inserem num período de transição para um novo ciclo de estudos e de percurso de discernimento vocacional, e pretendem futuramente desempenhar a sua atividade profissional, bem como a inserção no mercado de trabalho são aspetos que se intitulam como primordiais da entrada na idade adulta, ressaltando a importância da dimensão vocacional no processo de transição para a vida adulta (Imaginário, 1990) como também no desenvolvimento do jovem adulto.

Neste sentido, Savickas (2004) acrescenta que o termo adaptabilidade vocacional diz respeito à disponibilidade dos sujeitos para lidar com as tarefas previsíveis e imprevisíveis de preparação para o desempenho da atividade profissional. O autor reforça que a adaptabilidade em jovens adultos envolve atitudes de exploração do *self*, da gestão e planeamento, das competências do próprio sujeito e da tomada de decisão.

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) acrescentam que, a ocupação profissional assume uma considerável parte do clico e vida do jovem adulto, influenciando todas as áreas da sua vida (como a personalidade, a vida familiar e relações sociais). Assim, esta fase tende a ser marcada pela entrada no mundo de trabalho e, início da construção de um percurso profissional (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Espera-se, neste sentido, que nesta fase desenvolvimental, o jovem adulto seja capaz de: (a) se tornar independente; (b) dominar as emoções; (c) desenvolver a autonomia; (d) estabelecer a identidade; (e) promover relacionamentos interpessoais; (f) desenvolver valores e ideais; (g) promover a integridade pessoal e social (Ferraz, 2000,

cit. in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), (h) tomar decisões e, ainda (i) envolver o compromisso na decisão (especialmente os jovens adultos seminaristas).

A propósito da importância do desenvolvimento de algumas tarefas emocionais, cognitivas e socias, como apresentado anteriormente, considera-se pertinente refletir sobre a necessidade de entender esta caraterística tendo por base os alunos desta investigação – seminaristas. De facto, a maioria dos alunos seminaristas que frequentam o ensino superior no curso de Teologia inserem-se na fase desenvolvimental do jovem adulto. Contudo, e de igual modo aos restantes cursos do ensino superior, tem-se verificado um aumento de alunos que optam por ingressar no ensino superior (curso de Teologia) e no seminário maior, na fase adulta. Assim, no próximo subponto apresentar-se-á a fase do adulto.

2.1.2.3. Fase do Adulto

Através da perspetiva teórica de *life span* (analisada no início deste capítulo), onde é centralizada a individualidade do jovem adulto tendo em consideração o ciclo de vida, reconhece-se que na vida adulta coexiste a continuidade (jovem adulto) e a mudança de uma nova tarefa desenvolvimental (Scholssberg, Waters & Goodman, 1995). Assim, ser adulto significa pertencer a um grupo que se desenvolve em torno de dois conceitos fundamentais: a responsabilidade e a assertividade (Hoffman, Paris & Mann, 1994, cit. in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Na fase do ciclo vital que corresponde à passagem do jovem adulto para a idade adulta, ocorrem transições traduzidas no desenvolvimento, na realização e na consolidação da identidade pessoal e social do sujeito, que por sua vez consolidar-se-ão com a aquisição do estatuto social de adulto (Andrade, 2010), sendo este último sustentado pelo alcance de uma posição social decorrente do desempenho de papéis profissionais e familiares, que simultaneamente assinalam o final da juventude e caracterizam a idade adulta (Andrade, 2010; Schaie & Willis, 2003).

Erikson (1976, cit, in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007) considera que a fase adulta se situa, cronologicamente, entre os 30 e os 60 anos. Já Levinson (1990, cit. in Marchand, 2001) refere que a fase do adulto se insere no período de vida entre os 40 e os 60 anos. Por sua vez, Birren e Cunningham (1985), ressaltam o facto de não nos circunscrevermos apenas a uma idade cronológica, como também a uma idade social e psicológica.

Segundo a perspetiva psicossocial de Erikson (1976, cit. in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), é na fase adulta que o sujeito se confronta com outra tarefa desenvolvimental - a generatividade. Na teoria psicossocial, este conceito diz respeito à fase de afirmação pessoal bem como, ao desenvolvimento das potencialidades do ego, nomeadamente na esfera profissional e no relacionamento interpessoal. Já para Levinson, Darrow, Levinson e McKee (1978, cit. in Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), a fase aduta é caraterizada como um período em que as ilusões até então alimentadas vão-se dissipando, sendo desenvolvidos novos objetivos no sentido de reestruturar a vida da pessoa.

Na fase adulta ocorrem múltiplos acontecimentos, quer a nível fisiológico e familiar, como também a nível social e profissional (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007; Marchand, 2005). Tais mudanças influenciam positiva e negativamente o desenvolvimento humano e o modo como o adulto confronta e ultrapassa essas situações é condicionado, entre diversos fatores, pelas caraterísticas pessoais, pela natureza da situação e pela forma como tem resolvido e ultrapassado situações anteriores (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Numa perspetiva de desenvolvimento vocacional na idade adulta, a intervenção realizada permite dotar os adultos de estratégias, possibilitando uma gestão eficaz do seu percurso profissional, capacitando-os para: (1) a valorização dos percursos de vida e das aprendizagens informais; (2) a possibilidade de equiparação entre as competências obtidas formalmente e as adquiridas por meios não formais; (3) a necessidade de aprender ao longo da vida e, ainda (4) o auto reconhecimento de experiências e aprendizagens positivas através da adoção de uma pedagogia de sucesso e trabalho (Moura, 2004).

A transição para a vida adulta pode ser definida como uma mudança que comtempla consequências que, posteriormente serão refletidas no comportamento humano. Transições estas que podem ser consecutivas de diferentes fatores, biológicos, históricos, psicológicos, ambientais e sociais, podendo ainda manifestarem-se/ou não, através de atitudes ou comportamentos (como alcançar o topo da carreira ou perder o emprego), podendo ainda ser esporádicas ou sistemáticas (Scholssberg, Waters & Goodman, 1995). Segundo esta análise, a aprendizagem na fase adulta desenvolve-se de forma intencional através da tomada de conhecimento, da experimentação ativa e da tomada de consciência, "o que constitui não só os conhecimentos que o indivíduo possuiu como também a base para a construção da sua identidade, permitindo a sua evolução ao

longo do ciclo de vida." (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 96). Os mesmos autores (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007) acrescentam que, para que a aprendizagem se desenvolva, na idade adulta, é fundamental a motivação que predispõe cada adulto a envolver-se no processo de aprendizagem assim como, todo o esforço despendido, permitindo alcançar objetivos conceptualizados como os próprios projetos de vida.

Atendendo à perspetiva do ciclo de vida, onde o desenvolvimento é apontado como um processo que ocorre ao longo de toda a vida, importa compreender em que medida é que os adultos podem ser auxiliados na transição para o ensino superior. Assim, a intervenção no ensino superior deverá organizar-se em torno de três vetores:

> "consulta psicológica de âmbito psicopedagógico e/ou de orientação vocacional "*strictu sensu*" (métodos de estudo e de trabalho pessoal, gestão do tempo, orientações/reorientações escolares, ansiedade aos exames, dificuldades de atenção/concentração, entre outros), formação de mentores visando o estabelecimento de uma rede informal de apoio inter-pares e consulta psicológica individual para apoio a problemáticas pessoais específicas" (Leitão & Paixão, 2011, p. 67).

No seminário maior, a intervenção deve também incluir os aspetos referidos anteriormente e, ainda o desenvolvimento de atividades que proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento de formas pessoais para lidar com a sua "vocação" sacerdotal, como também com a comunidade do seminário, especificamente a equipa formadora e os colegas do seminário.

Para tal, os psicólogos com formação no desenvolvimento vocacional devem conduzir os processos individuais ou em grupo com rigor técnico, flexível e adaptado às características individuais de cada sujeito (Alverca, 2004), como os interesses, a autoeficácia e a personalidade (Nunes & Noronha, 2009), uma vez que a cada momento de transição estão associadas atitudes e comportamentos particulares de cada um de nós que, por sua vez estão dependentes do nosso percurso e da nossa história.

Por sua vez, "constata-se, desde há algum tempo, a necessidade de alterar alguns conceitos teóricos, atendendo às evidentes alterações da sociedade (…) exigindo (1) uma redefinição do sucesso; (2) (re)aprender a viver numa sociedade em mudança; (3) desenvolver a capacidade de adaptabilidade a novas realidades e, (4) estimular o sentido de identidade" (Alverca, 2004, p. 303).

Deste modo, os estudantes, sendo estes jovens adultos ou adultos, no ensino superior devem ser (re)orientados na construção de um projeto profissional (no caso dos seminaristas é um projeto vocacional, dado o sacerdócio não ser considerada uma profissão mas uma vocação), na integração da sua vida pessoal e profissional, na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, na preparação para os problemas que encontrarão nos futuros ambientes e, por último alertar e preparar os estudantes para lidar com a influência negativa de estereótipos sexuais, de classe social ou outros, nas suas futuras escolhas e decisões (Taveira, 2001).

> Para concluirmos, "Si asumimos la preocupación general de formar indivíduos, profesionales íntegros para la vida en sociedad, y nos responsabilizamos (…) en compromisos y cometidos tales como, despertar, crear y estimular la iniciativa, el espíritu crítico, la resolución de problemas… estaremos dirigiendo nuestras metas en la educación superior hacia una formación global, permanente e integral, uma educación a lo largo de toda la vida." (Rosário, Pina, Clares & Espín, 2004, p. 326).

Em conformidade com esta análise, sustenta-se que a aprendizagem ao longo da vida depende do desenvolvimento vocacional, especificamente do desenvolvimento pessoal e social, e do modo como o adulto deve ser considerado – entidade integradora ao nível cognitivo, emocional e comportamental (Alverca, 2004).

Conclusão

Até ao aparecimento dos modelos desenvolvimentistas, a escolha vocacional foi perspetivada como um momento isolado. Posteriormente, passou a ser concebida como um processo enquadrado no desenvolvimento vocacional, não obstante que ao longo do desenvolvimento, existem fases propícias à ocorrência de transições vocacionais, com a consequente necessidade de fazer escolhas (Taveira, 2005).

Desta forma, a adolescência aparece como um período de experimentação de novos papéis, de desenvolvimento ao nível físico, emocional, cognitivo, onde as tarefas de formação de identidade e de realização de escolhas vocacionais, assumem um papel imprescindível.

Por outro lado, o jovem adulto insere-se num período onde as tarefas desenvolvimentais da adolescência ainda estão a ser resolvidas e/ou já foram estabelecidas e,

o sujeito encontra-se pressionado pelas questões sociais em estabelecer-se no mundo profissional, independentemente do processo de exploração e decisão.

Já no que diz respeito à fase adulta, concluímos que é uma fase caraterizada por várias mudanças, sendo a perspetiva do clico de vida, a perspetiva psicossocial de Erikson, onde se verifica a tarefa desenvolvimental mais específica da idade adulta, a generatividade: fase em que o adulto desenvolve as suas potencialidades pessoais, interpessoais e profissionais (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Assim, quando pretendemos promover o planeamento, a exploração e a tomada de decisão, deveremos ter em consideração o desenvolvimento global, isto é, ao nível cognitivo, das atitudes, dos valores, dos interesses, da motivação e do comportamento. Considerando que o objetivo deste estudo se prende com os fatores inerentes à decisão dos seminaristas, não podemos esquecer a preocupação de introduzir desde cedo a prática de orientação vocacional na vida escolar/do seminário destes alunos.

Desta forma, sobressai a necessidade de apoiar os adolescentes, jovens adultos e a adultos nesta fase essencial para o processo de autoconhecimento, descoberta dos interesses pessoais e tomada de decisão quanto à escolha vocacional, condições importantes para a construção dos seus projetos de vida (Cardoso, 2008).

Para que os adolescentes, jovens adultos e adultos possam desenvolver determinada profissão (no caso dos seminaristas atribui-se o termo "vocação"), é importante que reflitam sobre o seu percurso até então, nomeadamente quem são, quem gostariam de vir a ser, de modo a explorarem e aprofundarem todas as informações e alternativas possíveis.

Por conseguinte, a intervenção vocacional permite, ainda, o aumento do conhecimento acerca do "eu" e do mundo, promovendo a construção de uma visão mais diferenciada da realidade.

Munhoz e Melo-Silva (2011) referem que o contexto educacional tem um importante papel a desempenhar no sentido de ajudar estes alunos a enfrentar as novas exigências da sociedade pós-moderna, seja no mundo do trabalho para atender às novas exigências do mercado, seja para o desempenho dos outros papéis que exercem ao longo da vida.

Através do modelo psicoeducacional, poderemos colmatar algumas das dificuldades, apresentados por jovens alunos, referidos por Ribeiro (2003), são eles: a) sentimento de desinformação total sobre o mundo do trabalho; b) falta de material que esclareça as oportunidades de inserção no mercado de trabalho; d) importância fundamental do conhecimento da realidade do mundo do trabalho; e) necessidade de um trabalho de

orientação vocacional realizado nas escolas; f) necessidade de espaços que promulguem a reflexão e, g) esclarecimento da noção de carreira (as decisões de carreira não são absolutas, não irão determinar irremediavelmente o futuro).

Como último aspeto e não obstante o quadro conceptual, parece-nos importante ressaltar a necessidade/urgência da importância do psicólogo no acompanhamento destes adolescentes, jovens adultos e adultos, futuros seminaristas. Este acompanhamento, seria produtivo caso fosse realizado não apenas aquando a entrada no seminário, mas sim ao longo do seminário, de forma a tomar uma decisão relacionada com a carreira como um processo exploratório e complexo, aspetos a serem abordados no próximo capítulo.

Em síntese, o processo de tomada de decisão é visto como o resultado de um processo de desenvolvimento que corresponde a um momento de exploração vocacional, de acordo com as teorias vocacionais desenvolvimentais (Super, 1957, cit. in Santos, 2007), ou ainda a um momento de construção de identidade vocacional (Santos, 2007). Neste sentido, revê-se a pertinência de, no próximo capítulo abordar o conceito de decisão vocacional bem como, os modelos explicativos da mesma, como também descrever quais as variáveis influenciadoras do processo da decisão vocacional, enfatizando a variável autoconceito uma vez que esta se apresenta como uma variável a estudar nesta dissertação, no sentido de compreender em que medida o autoconceito se relaciona com a decisão/indecisão dos seminaristas.

Capítulo III. Decisão Vocacional

Introdução

A decisão vocacional implica a intenção de escolher um determinado objetivo vocacional, pressupondo a ponderação de várias alternativas, tendo em conta a consideração das possibilidades de sucesso em cada uma delas (Santos, 2005).

Assim, Brêda (2001) refere que a decisão de carreira é apontada como um processo que parte de um problema de transição e que conduz à consideração, exploração, valoração e seleção entre diversas alternativas.

Tomar uma decisão relacionada com a carreira é um processo sequente e complexo, constituindo-se num aspeto central da Psicologia Vocacional.

Constatando o lugar central que o conceito de decisão ocupa na Psicologia Vocacional, salienta-se a diversidade de modelos de decisão que contribuem para a explicação do fenómeno, sendo que os modelos de decisão de carreira podem dividir-se em: (i) normativos, que auxiliam o sujeito na tomada de decisões de caráter ótimo; (ii) modelos prescritivos, que prescrevem modos ideais de tomar decisões, reportando para a racionalidade do decisor e do processo de decisão e, (iii) modelos descritivos, que procuram descrever a forma como os indivíduos tomam as decisões.

A melhor decisão deverá incluir os objetivos do sujeito, assim como respetivas aspirações e competências. Deste modo, torna-se necessário auxiliar na promoção de competências dos adolescentes, jovens adultos e adultos, explorando a maturidade vocacional como o produto de um processo que se dá ao longo do desenvolvimento, e por meio do qual a pessoa vai construindo uma definição do que quer e o que pode fazer na vida em termos vocacionais e profissionais. Sendo parte do desenvolvimento geral, esta maturidade depende da integração de várias experiências de vida que precedem o momento da tomada de decisão.

A maturidade vocacional é definida como a capacidade do sujeito para enfrentar as tarefas desenvolvimentais com as quais é confrontado (Balbinotti, 2003). Assim, o conceito de maturidade vocacional encontra-se subjacente ao desenvolvimento do autoconceito, uma vez que "representa um importante contributo para a compreensão dos processos de adaptação à multiplicidade de acontecimentos de vida que ocorrem ao longo da existência." (Faria & Azevedo, 2004, p. 266).

Para além do conceito de maturidade vocacional, também o desenvolvimento vocacional e o autoconceito são aspetos interrelacionados. Precisamente, os conteúdos dos programas de desenvolvimento vocacional objetivam ajudar os sujeitos a desenvolver a

compreensão sobre si próprios, e a saber articular esta compreensão com as várias finalidades de carreira (Spokane, 2004). Deste modo, compreender em que medida o autoconceito se desenvolve é de total interesse da Psicologia do Desenvolvimento, especificamente no que diz respeito à promoção de competências de desenvolvimento de autoconceito no processo de tomada de decisão vocacional.

Nos próximos pontos, será apresentada a definição e caraterização do conceito de decisão vocacional; seguindo-se dos modelos explicativos da tomada de decisão, sendo estes os normativos, prescritivos e descritivos; posteriormente apresentam-se as diferentes variáveis da decisão vocacional, destacando-se o autoconceito (pelo facto de se apresentar como uma variável do nosso estudo) e, termina-se este capítulo com a definição do discernimento vocacional.

3.1. Definição e caraterização do conceito de Decisão Vocacional

O processo de decisão vocacional constitui um elemento presente na Psicologia Vocacional. A Psicologia Vocacional, definida como a disciplina psicológica que se dedica ao estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional, focaliza-se no modo como as pessoas sentem o seu trabalho, profissões e carreira (Taveira & Silva, 2011). Com efeito, é possível afirmar que o aparecimento da Psicologia Vocacional, no início do século XX, possibilitou o estudo do comportamento e do desenvolvimento humano através do trabalho, nos mais variados contextos e ao longo da vida (Taveira & Silva, 2011). Assim, a Psicologia Vocacional visa o aperfeiçoamento de potencialidades e a melhoria do bem estar psicológico, tendo por base todas as opções com as quais os indivíduos se confrontam perante o conjunto de alternativas educacionais e/ou profissionais que se lhes oferece (Ferreira, 2013; Taveira & Silva, 2011).

A tomada de decisão, enquanto parte constituinte do processo de desenvolvimento para a carreira, desenvolve-se de diferentes formas, como por exemplo a decisão de inscrever-se num curso facultativo, ou a decisão de entrar num programa universitário (Taveira & Silva, 2011). Assim, cada pessoa encontra-se limitada, no processo de decisão vocacional, a um conjunto de caraterísticas pessoais, experiências vividas e potencialidades (Taveira & Silva, 2011).

Na mesma perspetiva, Savickas (2007; 2002) refere que a escolha vocacional não se encontra isolada e dependente de um acontecimento pontual, mas sim trata-se de uma fase de

desenvolvimento, aprofundando-se e reconstruindo-se ao longo de todo o processo de desenvolvimento vocacional – ao longo de toda a vida (Lassance, 2006).

Para Gati, Krausz e Osipow (1996) quer os fatores motivacionais, quer os da personalidade caraterizam-se como fatores influentes no processo de decisão vocacional. Os mesmos autores acrescentam que este processo de decisão incorpora um conjunto de caraterísticas que devem ser analisadas: o facto de a pessoa optar a partir de um conjunto de possibilidades de carreira (como o estatuto e a remuneração), as informações disponíveis (como a duração do processo educativo) e os diferentes aspetos relacionados com a profissão (como a independência, o reconhecimento, entre outros).

Por sua vez, Taveira (1997) acrescenta um outro aspeto que se refere à exploração vocacional. Pois, segundo a autora qualquer decisão vocacional, implica uma fase exploratória que se traduz como fundamental na tomada de decisão vocacional.

Neste sentido, para além desta autora, outros autores (Flum & Kaplan, 2006; Lassance, 2005; Taveira, 2000) referem que a exploração vocacional é essencial no processo de transição vocacional e, consequentemente na tomada de decisão (Lassance, 2005).

Já Peterson, Sampson e Reardon (1991, cit. in Lassance, 2005) apesar de concordarem que o processo de exploração vocacional se encontra intimamente ligado ao processo da decisão vocacional, analisam também a existência da ocorrência de três tipos de situações vocacionais, que apresentam como: (a) situação de decisão, na qual o indivíduo assume um compromisso público ou privado a partir de uma escolha específica, sendo que esta situação abrange os sujeitos que assumem publicamente uma escolha para não entrar em conflito com pessoas significativas que lhe exigem determinada escolha, no entanto encontram-se no processo de indecisão; (b) situação de indecisão, na qual a pessoa não assume um compromisso com uma escolha por falta de experiência ou desconhecimento e, por último (c) situação de falta de competências, que ocorre quando a pessoa não exerce uma decisão vocacional devido à ausência de competências cognitivas (Lassance, 2005).

Do ponto de vista cognitivo, Gati e Tal (2008) indicam que as situações de decisão podem diferir de muitas formas, devido à: (i) importância da decisão; (ii) informação necessária para decisões de carreira e, (iii) clarificação das preferências e capacidades individuais.

Numa vertente não cognitiva do processo de decisão vocacional, Chartrand e Camp (1991, cit. in Santos, 2007) referem que este ocorre de diferentes formas, sendo que (1) a primeira enquadra a decisão vocacional num processo que está em contaste evolução no

decorrer dos vários estágios de desenvolvimento; (2) a segunda diz respeito ao modo como os sujeitos realizam escolhas de ordem vocacional e, como um último processo (3) a decisão vocacional está dependente das variáveis individuais que dos decisores.

Já na perspetiva de Brêda (2001), a concetualização da decisão parece organizar-se em volta de três grandes noções: (a) a ideia do aparecimento da decisão em períodos de transição problemáticos, contribuindo assim para a definição de um percurso singular e individual; (b) a imprescindibilidade do sujeito selecionar e trabalhar em alternativas de ação, destacando a importância da seleção e do investimento e, uma última fase (c) a pertinência de conhecer e considerar as diferentes realidades, reconhecendo as probabilidades de um bom ajustamento.

Ainda nesta linha de pensamento, Brêda (2001) defende que a decisão de carreira, deve ser entendida como processo que parte de um problema de transição que, por sua vez leva à consideração, exploração, valoração e seleção de várias alternativas, através de um procedimento parcialmente sistemático e consciente.

A escolha vocacional implica, assim, a intenção de escolher um determinado objetivo vocacional, que pressupõe uma decisão e, em simultâneo, a ponderação de várias de alternativas, considerando a possibilidade de sucesso em cada uma delas (Santos, 2005), remetendo-nos assim para um processo desenvolvimental (Tiedeman, 1963).

Já Jepsen e Dilley (1974) sugerem-nos uma outra leitura, quando referem que o processo de tomada de decisão pressupõe um decisor, uma situação de decisão e informação relevante, isto é o decisor opta por duas ou mais alternativas, analisando-as face à possibilidade de ocorrência no futuro e ao valor do resultado (que diz respeito à importância relativa para o decisor).

Em síntese, através da nossa análise compreende-se que, independentemente dos diferentes processos de decisão vocacional, esta desenvolve-se/ocorre à medida que a pessoa realiza determinadas escolhas, como depende do modo como as analisa, explora, interioriza e executa (as decisões).

Do mesmo modo que as fases do desenvolvimento vocacional, também o processo de decisão vocacional se divide em diferentes estádios: antecipação e implementação/ajustamento (Tiedeman, 1961, cit. in Santos, 2007).

Relativamente à subdivisão destes dois estádios e sequente caraterização, Tiedeman (1961, cit. in Santos, 2007) menciona que o primeiro estádio - antecipação, encontra-se subdividido em quatro subestádios: (i) a exploração, (ii) a cristalização, (iii) a escolha e, por último (iv) a especificação. No que concerne à (i) exploração, o autor refere que os sujeitos

analisam as suas caraterísticas pessoais face às relações que estabelecem entre elas e as alternativas vocacionais que a estrutura de oportunidades disponibiliza; (ii) por outro lado, no decorrer da cristalização constata-se uma estabilização dos objetivos individuais; (iii) já na escolha, o objetivo vocacional do sujeito fortifica-se, focalizando o seu investimento pessoal nesse mesmo objetivo pré estabelecido e, por último (iv) no que carateriza a especificação o sujeito clarifica algumas dúvidas sobre a imagem que construiu sobre si próprio e sobre a sua decisão (Santos, 2007).

Atendendo ao segundo estádio, implementação/ajustamento, estuda-se, igualmente, uma subdivisão de estádios: (1) indução; (2) transição e (3) manutenção. (1) No primeiro subestádio denominado de indução, o sujeito integra-se num novo ambiente, resultado de uma escolha realizada; (2) em sequência, na transição o sujeito adquiriu uma nova confiança, resultado da sua interação com o contexto; (3) no último subestádio, intitulado de manutenção, o sujeito experiencia um sentimento de satisfação pelo modo como desempenha as tarefas que lhe são associadas (Santos, 2007).

Santos (2007) destaca que uma última abordagem no estudo da decisão vocacional deverá incluir todas as caraterísticas do sujeito, considerando sempre que o decisor se apresenta como a chave do processo de decisão vocacional Brown (1990).

Reconhece-se atualmente, através da investigação, as palavras de Brown (1990) quando se refere ao decisor como determinante na decisão, no entanto Gati, Krauz e Osipow (1996) vão mais longe quando constroem o modelo de "decisor ideal", sendo que este modelo remete-nos para a importância do sujeito estar consciente no momento da decisão, concretizando-o como um processo complexo e exploratório. Contudo, e apesar de analisarmos diferentes etapas no processo de decisão vocacional, concluímos também que há autores (Gati, Krausz & Osipow, 1996) que consideram um conjunto de características únicas neste processo, são elas: (a) a existência de um número elevado de alternativas; (b) a quantidade de informação que cada uma das alternativas reúne e, ainda (c) a quantidade de aspetos para concretizar cada uma das ocupações e preferências do sujeito.

Para terminar e, não obstante os estádios propostos por Tiedeman (1961), Harren (1979, cit. in Santos, 2007) referiu que na decisão vocacional encontraríamos modelos de decisão, pois para o autor o conceito de decisão sustenta-se "(…) numa descrição de um processo psicológico no decurso do qual se organiza informação, se pondera sobre alternativas existentes e se investe num curso de acção." (p.16). Em sequência, encontra-se no

próximo ponto os diferentes modelos de decisão vocacional, concretamente os modelos normativos, prescritivos e descritivos.

3.2. Modelos explicativos da Tomada de Decisão

Em contraste com as teorias do desenvolvimento vocacional, apresentadas anteriormente, os modelos de decisão incidem nos processos psicológicos e nas situações específicas que determinam cada escolha do sujeito (Harren, 1979, cit. in Santos, 2007).

Assim, e reconhecendo que o processo de decisão é compreendido através do contributo de diferentes modelos, abordamos a diversidade de modelos que nos permitem analisar/refletir a tomada de decisão.

Jepsen e Dilley (1974) consideram que os modelos de decisão podem ser divididos em modelos prescritivos e modelos descritivos. Para os autores, os modelos prescritivos, que prescrevem modos ideais de tomar decisões, definem-se pela racionalidade do decisor e do processo de decisão; já no que se refere aos modelos descritivos, como o próprio nome sugere, descrevem a forma como o sujeito elabora a tomada de decisão (Taveira, 2000; Brown, 1990; Jepsen & Dilley, 1974).

Para além dos modelos referidos anteriormente, adicionam-se os modelos normativos que ambicionam desenvolver procedimentos capazes de proporcionar a formulação de escolhas "ótimas" (Gati & Tal, 2008). No entanto, importa reter que os modelos normativos da tomada de decisão têm vindo a ser alvo de crescentes críticas, pois "embora, o princípio fundamental dos modelos normativos – maximizar o valor esperado de uma dada opção, ou curso de acção alternativo –, não tenha sido directamente contestado, estes modelos enfermam de várias limitações que mitigam a sua utilidade como estratégia aplicável na resolução dos problemas quotidianos das pessoas." (Silva, 2010, p. 9). De facto, vários autores apontam para este "desfasamento" no que diz respeito à tomada de decisão tendo por base os modelos normativos. Isto é, segundo o autor (Silva, 2010) os modelos normativos raramente constituem descrições ajustadas perante a forma como os sujeitos vivenciam o processo de tomada de decisão.

De qualquer forma, e considerando que a literatura vocacional contém alguns exemplos de modelos de tomada de decisão que constituem adaptações dos modelos normativos (Silva, 2010), iremos apresentar estes modelos, ainda que em menor pormenor, no próximo subponto.

Neste sentido, para além dos modelos normativos, encontrar-se-ão ainda, nos subpontos seguintes, os modelos prescritivos e descritivos, enquanto modelos centrais na perceção da tomada de decisão.

3.2.1. Modelos Normativos

Os modelos normativos da decisão vocacional centram-se no desenvolvimento de procedimentos para a realização de "boas" escolhas e/ou decisões "ótimas", utilizando procedimentos matemáticos para a realização de decisões (Silva, 2010).

Estes modelos incidem na avaliação de alternativas para o sujeito, utilizando para tal duas variáveis: (1) a utilidade subjetiva, que confere o valor que o sujeito atribuiu a cada uma das alternativas, assim como os resultados associados a cada uma, em termos de custos e ganhos, tendo em conta as preferências e objetivos e, (2) a probabilidade prevista, que se encontra associada à ideia de que a escolha de uma ação específica leva a um determinado resultado (Gati & Tal, 2008).

Como já referido anteriormente, no passado, os modelos normativos da tomada de decisão, usufruíram de grande notoriedade, todavia nas últimas décadas têm vindo a ser alvo de crescentes críticas. Embora o princípio fundamental dos modelos normativos se centrar em maximizar o valor esperado de uma dada opção, ou curso de ação alternativo, não tenha sido diretamente contestado; na realidade e ao longo dos anos têm vindo a ser acumuladas evidências revelando que estes modelos raramente constituem descrições adequadas do modo como os sujeitos realmente tomam decisões (Tversky, 1972, cit. in Silva, 2010; Janis & Mann, 1979).

Uma outra crítica apontada na literatura (Katz, 1966) diz respeito à classificação destes modelos enquanto modelos compensatórios (*Compensatory Models)*, acordando-se a suposição que as vantagens conhecidas de uma alternativa podem compensar as desvantagens dessa mesma alternativa, levando a que estes modelos sejam classificados de modelos compensatórios. Na verdade, existem dois modelos compensatórios: (1) a Teoria da Utilidade Multiatributo *(Multy-Attribute Utility Theory – MAUT)* que defende a importância dos atributos que representam cada alternativa, previamente ponderada pelo sujeito (considerando o procedimento matemático, a soma do valor dos resultados é multiplicado pela utilidade de cada um dos atributos); (2) o Modelo de Utilidade Subjetiva Esperada *(Subjective Expected Utility – SEU)* a utilidade de cada alternativa ponderada é associada à probabilidade de

escolher essa mesma alternativa, focalizando-se, desta forma, a "melhor" alternativa para o sujeito (Gati & Tal, 2008).

Importa ainda, nesta perspetiva, clarificar que as principais desvantagens que se apontam aos modelos normativos não estão na "matematização" da tomada de decisão, mas sim nas dificuldades/limitações das capacidades cognitivas, bem como dos recursos materiais e de tempo dos seres humanos (Gati et al., 1995).

Os modelos normativos da tomada de decisão delineiam as etapas que devem ser percorridas com o objetivo de maximizar a probabilidade de alcançar uma meta específica. Pitz e Harren (1980, cit. in Silva, 2010), destacam que a descrição de qualquer problema de decisão pode decompor-se em quatro elementos: (i) o conjunto de objetivos que o decisor procura alcançar; (ii) o conjunto das escolhas, ou cursos de ação alternativos, entre os quais o sujeito que delibera deve escolher; (iii) o conjunto de resultados ou consequências possíveis associados com cada escolha e, (iv) os atributos de cada resultado ou consequência, como os diferentes modos de avaliar a medida em que cada resultado corresponde aos objetivos do decisor.

Em síntese, os modelos normativos apesar de teoricamente elucidarem ao processo "ideal" de tomada de decisão, não constituem descrições adequadas do modo como os indivíduos tomam decisões (Gati & Tal, 2008). Se tivermos em consideração a evolução do conceito de tomada de decisão de carreira, perante a diversidade de situações de escolha e às inconstantes trajetórias vocacionais que experienciamos, podemos concluir que os diversos modelos de tomada de decisão são complementares, apesar de seguirem trajetórias distintas.

Apresentados os modelos explicativos mais controversos e críticos na literatura vocacional, expõe-se no próximo subponto os modelos prescritivos que fundamentam a racionalidade do decisor enquanto fator predominante da tomada de decisão.

3.2.2. Modelos Prescritivos

Os modelos prescritivos fundamentam-se na decisão, caraterizando-se pela valorização da racionalidade do decisor, tendo como objetivo primordial a diminuição dos erros de escolha. Assim, a racionalidade do decisor define-se através da análise de várias oportunidades de escolha possíveis, incluindo os interesses e objetivos do decisor (Galotti, 2002).

Gellat (1962, cit. in Taveira, 2000) refere que a tomada de decisão deve ser entendida a partir do processo e não apenas dos resultados, destacando que a procura intensiva é uma atividade frucial da tomada de decisão. O mesmo autor acrescenta que existem dois ciclos: "decisões experimentais – decisões terminais", em que as decisões experimentais ocorrem quando o sujeito procura e processa diferentes tipos de informação e, onde as opções que resultam dessa procura dão lugar à tomada de decisão terminal, sendo que as decisões terminais podem originar um novo ciclo de decisões experimentais, o que, por sua vez, poderão alterar o resultado da decisão terminal (Rodríguez, 1998).

Deste modo, a tomada de decisão é considerada como um processo cognitivo, em que o sujeito deverá ter a capacidade de considerar e avaliar as opções existentes, perspetivando as suas consequências, assim como a probabilidade de ocorrência. A tomada de decisão aparece, neste sentido, definida como um processo cognitivo, sustentado pelo método científico (Taveira, 2000), estatístico e económico (Jepsen & Diley, 1974) que implica três sistemas de avaliação: (a) sistema preditivo que inclui informação relativa às ações possíveis, assim como aos resultados possíveis dessas ações e, ainda à probabilidade dos resultados, (b) sistema de valores que diz respeito a preferências entre resultados prováveis e (c) sistema de decisão que se refere à avaliação de prioridades ou de regras (Taveira, 2000). Assim, uma "boa" decisão é aquela que inclui a informação adequada e relevante dos distintos sistemas apresentados.

Com base na análise acima descrita, o sujeito necessita de explorar informação precisa e completa sobre cada um dos sistemas de forma a ser capaz, de antever de forma consciente, explorada e realista, os riscos e benefícios da implementação de cada escolha. Aliás, a exploração das opções vocacionais deve ser realizada em consonância com uma abordagem exaustiva da informação disponível. No entanto, a teoria e a investigação contrariam esta ideia ao demonstrar que as pessoas tendem a ser parcimoniosas no processo de decisão, centrando-se em pequenas unidades de informação relacionadas com o problema (Taveira, 2000).

Como já referido, estes modelos enfatizam a racionalidade do decisor e do processo de escolha, sugerindo-se por racionalidade a análise sistemática das várias alternativas de escolha disponíveis bem como, a ponderação das múltiplas variáveis, de forma a que decisão tomada possibilite maximizar os interesses e objetivos do decisor (Santos, 2005).

Silva (2010), refere ainda que os modelos prescritivos da tomada de decisão pretendem delinear um enquadramento de modo a que os sujeitos adotem a "boa(s)"/as melhor(es) decisão(ões). Considerando esta análise, autores como Gati (1986) defendem que uma "boa" decisão é a que se refere ao processo de escolha, enquanto que um "bom"

resultado aparece associado à desejabilidade do resultado da decisão tomada. Este mesmo autor (Gati, 1986) sugere um modelo prescritivo, ao qual dá o nome de Modelo de Eliminação Sequencial (*Sequential Elimination Model*) de aspetos e atributos relativos às opções, sendo dividido por cinco fases distintas, onde o sujeito deve primeiramente: (1) identificar aspetos relevantes; (2) posteriormente, o sujeito hierarquiza as alternativas; (3) hierarquizadas as alternativas, a próxima fase prende-se com a identificação do nível de importância das alternativas, tendo em conta o aspeto mais importante considerado; (4) de seguida, o sujeito terá que eliminar as alternativas que não preenchem o nível aceitável anteriormente considerado e, por último (5) verificar a extensão da lista de alternativas daí resultantes.

Alguns autores (Phillips & Jome, 2005, cit. in Silva, 2010; Krieshok, 2001, 1998; Gelatt, 1989), referem ter uma determinada descrença sobre a potencialidade dos modelos prescritivos e oferecerem explicações plausíveis para as dificuldades encontradas pelos decisores e por aqueles que os aconselham. À luz destes investigadores, os modelos prescritivos representam uma visão tradicional da tomada de decisão, enquanto que o tempo em que vivemos exige um novo enquadramento do processo de tomada de decisão e, ao mesmo tempo, a elaboração de um modelo diferente, que corresponda às necessidades e auxilie no processo de mudança bem como aceite a incerteza e a inconsistência, como também utilize o lado não racional e intuitivo do pensamento e da escolha (Silva, 2010).

Ainda assim, pode dizer-se que ambos os modelos descritos anteriormente, normativos e prescritivos, são complementares, na medida em que procuram descrever/denominar todo o processo explicativo da tomada de decisão, embora com objetivos dissimilares. Por um lado, os modelos normativos procuram centrar-se no desenvolvimento de "decisões ótimas"; já os modelos prescritivos valorizam a "racionalidade do decisor", comparando o decisor a um cientista que procura toda a informação necessária para o processo de tomada da decisão.

Neste seguimento, a literatura vocacional refere-se ainda a outros modelos explicativos no processo da tomada de decisão – os modelos descritivos. Estes modelos, descritos no ponto seguinte, procuram explicar o processo de tomada de decisão vocacional tal como ele ocorre, pretendendo dar uma resposta à seguinte questão: "Como são tomadas as decisões de carreira?" (Harren, 1979).

3.2.3. Modelos Descritivos

Os modelos descritivos procuram descrever o modo como os indivíduos se definem e não tanto prescrever formas ideais de funcionamento ao nível do processo de decisão (Santos, 1997). Pode dizer-se que estes modelos consistem numa descrição de um processo psicológico no decurso do qual se organiza a informação, se pondera sobre alternativas existentes e se investe numa opção (Harren, 1979). Em acordo com esta análise, a decisão incide na descrição de um processo psicológico no decurso do qual o sujeito organiza informação; reflete sobre as alternativas existentes e investe num curso de ação. Neste sentido, os modelos descritivos procuram explicar o processo de tomada de decisão vocacional tal como ele ocorre, dando resposta à questão "Como são tomadas as decisões de carreira?", estudando o fenómeno "natural" pelo qual os sujeitos decidem (Harren, 1979).

O modelo de Hilton (1962, cit. in Taveira, 2000), é um modelo de tomada de decisão vocacional que se baseia nos mecanismos de processamento de informação, e tem em consideração os seguintes conceitos: (a) premissas, que se definem como crenças ou expetativas acerca do *self* e do mundo; (b) planos, que dizem respeito à sequência de ações associadas com a escolha de uma profissão, e (c) dissonância cognitiva, que corresponde ao processo de testagem dos planos em função das premissas (Jopsen & Dilley, 1974).

Em consonância com o modelo de Hilton (1962, cit. in Taveira, 2000), outros autores como Peterson, Sampson e Reardon (1991) consideram que a tomada de decisão implica um processo cíclico que envolve cinco momentos: a comunicação, a análise, a síntese, a avaliação e a execução. Estes descrevem que no processo de decisão encontram-se presentes metacognições, bem como a dissipabilidade do sujeito em realizar as suas escolhas, considerando a complexidade dos fatores familiares, sociais, económicos e organizacionais, como também a execução de planos de carreia como uma focagem nos aspetos cognitivos do processo de tomada de decisão (Carvalho, 2008). Neste sentido, Perterson e colaboradores (1991) apresentam um modelo que nos auxilia na compreensão da execução de planos de carreira. Mas, segundo Taveira (2000) este modelo centra-se em demasia nos aspetos cognitivos do processo da tomada de decisão (Taveira, 2000).

Numa outra abordagem Vroom (1964, cit. in Taveira, 2000), expõe os aspetos motivacionais no processo de tomada de decisão, reconhecendo o papel do sujeito no processamento dos acontecimentos exteriores e dos processos psicológicos enquanto mediadores da previsão e da avaliação na determinação da ação. Este modelo aponta para os conceitos de valência (orientação afetiva do decisor para determinados resultados), de expetativa (grau em que o decisor acredita que os resultados são prováveis) e de força (fator

cognitivo hipotético que controla o comportamento, ou seja, é o produto da valência e da expectativa). O modelo de Vroom (1964) remete-nos para o facto do compromisso e do investimento numa dada tarefa encontrarem-se dependentes do grau de satisfação obtida com a tarefa, e da valência, ou valor subjetivo que o sujeito considera em cada tarefa.

Por outro lado, Tiedman (1961) e Harren (1979) pretendem enquadrar o processo da tomada de decisão no desenvolvimento vocacional, distanciando-se, desta forma, dos autores anteriormente apresentados, uma vez que estes tendem apenas a evidenciar o fator decisão. Assim, estes autores apresentam, com base numa investigação com estudantes universitários, um modelo descritivo onde consideram que a tomada da decisão se insere: (i) no processo de tomada da decisão: (ii) nas caraterísticas do sujeito; (iii) nas tarefas desenvolvimentais e, por fim (iv) no tipo de decisão em causa (Harren, 1979). Com base nestas fases, Harren (1979) acrescenta ainda que o "decisor efetivo" deve apresentar uma autoestima de nível moderado/alto; um autoconceito realista/disponível a novas experiências; um autoconceito altamente diferenciado (consciência integral dos seus interesses, valores, dificuldades…); autoconceito integrado; responsabilidade pela tomada de decisão e suportada pelo estilo racional, sendo ainda que este "decisor efetivo" deve também ser detentor de um crescimento contínuo e autónomo.

Para terminar, parece-nos que o modelo proposto por Harren (1979) é aquele que mais se ajusta/adequa à compreensão do processo da tomada de decisão vocacional, visto que assume uma interação contínua entre o sujeito e o meio, pressupondo que o desenvolvimento vocacional ocorre ao longo dos diferentes estádios e que se encontra intimamente relacionado com as tarefas desenvolvimentais e as cateterísticas pessoais de cada sujeito.

Após termos apresentado e definido os três modelos da tomada de decisão, importa agora descrever e caraterizar algumas das variáveis que, segundo determinados autores, funcionam como agentes impulsionadores no processo de decisão ou indecisão vocacional.

3.3. Variáveis da Decisão Vocacional

Criar oportunidades e, simultaneamente potenciar capacidades de aprendizagem em áreas de desenvolvimento académico, pessoal e social, é um processo contínuo e sistemático dos principais agentes educativos (como pais e professores). Partindo deste pressuposto, Munhoz e Melo-Silva (2011) referem que o contexto educacional tem um papel preponderante e insubstituível no que se refere às novas exigências da sociedade pós-

moderna, seja no mundo do trabalho, para atender às novas exigências do mercado, seja ao nível dos outros papéis que exercem ao longo da vida.

Ainda nesta análise, Pinto, Taveira e Fernandes (2003) consideraram que pais e professores têm um papel fundamental nas escolhas dos mais jovens no que diz respeito à decisão, pois se por outro lado, a influência das figuras educativas neste processo desenvolvimental constitui elementos potenciadores das escolhas a seguir; já os professores inserem-se num quadro amplo do processo de aprendizagem ao longo da vida escolar, assim como na sua relação com áreas de atividade formativa e produtiva.

Neste sentido, estudos recentes comprovam que os estilos parentais influenciam o processo de decisão, concretamente (a) na comunicação pais/filhos (Faria, Pinto & Cunha, 2008); (b) na realização de atividades exploratórias (Crosnoe, 2004); (c) nas expetativas parentais (Faria, Pinto & Cunha, 2008) e, ainda no nível socioeconómico dos pais (Gonçalves & Coimbra, 2007). Estes fatores, aparecem descritos na literatura como fatores que determinam o desenvolvimento vocacional e, a decisão vocacional. Contudo, as variáveis ambiente familiar, apoio familiar e expetativas parentais parecem ter um maior impacto sobre a decisão vocacional (Whiston & Keller, 2004; Pinto & Soares, 2002); contrariamente as variáveis estatuto socioeconómico e realização parental (expetativas) tendem a ter um menor impacto na tomada de decisão (Gonçalves & Coimbra, 2007; Whiston & Keller, 2004). Desta forma, sintetiza-se o papel da família como primordial no que define a formação da identidade profissional e decisão de carreira, referindo ainda que a família deverá ser o principal agente de segurança e apoio no processo de tomada de decisão vocacional (Saka, Gati, e Kelly, 2008).

Para além da família, o grupo de pares também aparece como uma variável da decisão vocacional (Carvalho & Taveira, 2012), uma vez que os sujeitos que parecem estar conscientes do processo de decisão, ou seja "os mais decididos" não excluem o grupo de amigos neste processo, pois partilham experiências, motivações e projetos vocacionais (Magalhães, Lassance & Gomes,1998).

Uma outra variável implicativa no processo da tomada de decisão encontra-se relacionada com outros contextos e fatores contextuais, nomeadamente a participação em sessões vocacionais realizadas por psicólogos (Taveira & Carvalho, 2012). Assim, Faria e Taveira (2006), através de um estudo com trezentos e vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os treze e os dezassete anos que se encontravam a frequentar o 9º ano de escolaridade; pretendiam avaliar a exploração e a indecisão vocacional de jovens no contexto

da consulta psicológica vocacional, utilizando a *Career Decision Scale (CDS)*, verificaram que a intervenção vocacional promove a exploração e diminuiu os níveis de indecisão dos alunos do 9º ano de escolaridade.

Considerando "(…) a importância das variáveis motivacionais como sendo aquelas que dirigem a acção para que o sujeito venha a atingir de forma persistente os objectivos ou metas previamente fixados." (Azevedo, 2005, p. 73), importa compreender em que medida é que o autoconceito se relaciona com a decisão vocacional. Neste sentido, num estudo recente com alunos do 9º ano de escolaridade, Azevedo (2012) concluiu que quanto maior é o autoconceito apresentado pelos alunos, mais decididos se encontram os mesmos no que respeita ao percurso a seguir no 10º ano. Nesta análise, importa também referir que a autora observou diferenças no autoconceito tendo em conta o sexo, o nível socioprofissional e sociocultural dos pais e, ainda a participação em sessões de orientação vocacional (Azevedo, 2012).

Já ao nível do ensino superior, num estudo realizado por Faria e Santos (2001, cit. in Azevedo, 2005) concluiu-se que existia uma correlação positiva entre duas subescalas cognitivas, denominadas de "resolução de problemas" e "sofisticação", e a autoavaliação dos alunos e, ainda as expetativas dos mesmos quanto ao rendimento académico futuro. Estes resultados sugerem que os alunos com elevado autoconceito de competência tendem a utilizar de forma mais eficaz as suas capacidades intelectuais, obtendo neste sentido, melhores resultados académicos. Partindo deste princípio, Azevedo (2005) refere que "esta relação parece explicar-se pelo facto de sujeitos com um elevado auto-conceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades." (p.78).

Ainda com o objetivo de compreender quais as variáveis que influenciam a decisão vocacional, Teixeira e Gomes (2005) através de um estudo com duzentos e cinquenta e dois estudantes, com idades compreendidas entre os vinte e trinta anos de idade que se encontravam no ensino superior; objetivaram analisar quais as variáveis associadas à decisão. Os autores concluíram que as variáveis perceção de oportunidades, autoeficácia profissional e clareza de autoconceito corresponderam àquelas que mais incidiram no contributo para a predição da decisão.

Para além de concluirmos, através da revisão bibliográfica realizada, a importância do autoconceito na decisão vocacional, funcionando como um elemento constitutivo e inerente ao processo de desenvolvimento e decisão para a carreira, uma vez que "(…) representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode

facilitar ou inibir, conforme seja, respectivamente, positivo ou negativo." (Faria & Azevedo, 2004), consideramos oportuno esclarecer e definir este conceito (autoconceito) no próximo ponto.

3.3.1. Autoconceito

É com o autor William James que o conceito é explorado e denominado sob o ponto de vista psicológico, apresentando um modelo que identifica quatro componentes, sendo elas: o *self* espiritual, o material, o social e o corporal, destacando-lhe categorias descritivas e avaliativas (Harter, 1996). Para Harter, o autoconceito deve ser entendido numa perspetiva desenvolvimentista, "isto é, permeável aos diferentes períodos do desenvolvimento" (Azevedo, 2005, p. 56).

No mesmo sentido, autores como Vaz Serra (1986) define o autoconceito como a perceção que o sujeito tem de si próprio e, por sua vez o conceito que forma de si próprio.

Considerando a posição deste autor, Faria e Azevedo (2004) assumem o autoconceito como um elemento essencial da personalidade, caraterizando-se como regulador e preditor do comportamento futuro do sujeito, motivando-o e fomentando diversos investimentos e "simultaneamente, unificador e guia, particularmente diante de acontecimentos desafiantes e importantes." (p. 266). Referem também, que o estudo do autoconceito, concretamente no que carateriza às suas manifestações diferenciais, especificamente em adolescentes e jovens adultos, desempenha um importante contributo ao nível da compreensão dos processos de adaptação face à multiplicidade de acontecimentos de vida que ocorrem ao longo da existência (Faria & Azevedo, 2004).

Assim, e ainda considerando a importância do estudo do autoconceito, Faria (2005) acrescenta que esta provém do seu caráter preditivo perante a realização dos sujeitos nos diversos domínios da existência: o autoconceito académico, o autoconceito físico e o autoconceito social. Desta forma, comprovou-se através de estudos científicos que uma imagem clara e definida de si mesmo, isto é um autoconceito elevado encontra-se intimamente correlacionado com a realização de escolhas e de planos ajustados com os próprios interesses do sujeito (Grenhaus, et al., 1994, cit. in Teixeira & Gomes, 2005). Faria e Azevedo (2004), verificaram que a importância do autoconceito encontra-se associada à sua capacidade preditiva do rendimento escolar, assim como da adaptação e do bem estar global dos alunos (Faria & Azevedo, 2004) e, consequentemente ao desenvolvimento vocacional.

No que concerne à relação do autoconceito com o desenvolvimento vocacional, Super, Savickas e Super (1996) analisaram que indivíduos com um autoconceito profissional claro, estável, realista e determinado encontram-se mais aptos no processo de tomada de decisão.

De forma a aprofundar esta mesma relação apresentada por Super, Savickas e Super (1996), Azevedo (2005) e Faria e Azevedo (2005) concluíram, através dos seus estudos, que os alunos que participaram em sessões de orientação vocacional, apresentavam valores mais altos de autoconceito nas seguintes dimensões: autoconceito de resolução de problemas, de honestidade/fiabilidade e social total. Pelo contrário, os alunos que nunca participaram nestas mesmas sessões, tendem a valorizar-se mais pela sua aparência física (Azevedo, 2005; Faria & Azevedo, 2005).

Corroborando com as autoras supracitadas, Stocker e Faria (2009) realizaram um outro estudo que pretendia compreender em que medida a participação num processo de orientação vocacional influencia o autoconceito de estudantes universitários. Estas autoras verificaram diferenças significativas ao nível do autoconceito matemático, considerando que os alunos que frequentam sessões de orientação vocacional apresentam valores mais elevados. Por seu lado, os resultados deste estudo indicam ainda que o autoconceito aparência física é mais elevado nos alunos que não frequentaram estas mesmas sessões (Stocker & Faria, 2009).

Numa tentativa de circunscrever esta relação (autoconceito e desenvolvimento vocacional) à amostra desta dissertação (sexo masculino), apresenta-se o estudo de Rosenberg e Simmons (1982, cit. in Azevedo, 2005) realizado com adolescentes de ambos os sexos. Os autores verificaram que os rapazes demonstraram valores mais elevados de autoconceito, apesar destas diferenças não serem estatisticamente significativas.

Em sequência, outros estudos evidenciam que os alunos mais novos apresentam um autoconceito superior nas três dimensões académicas e na total, como também nas dimensões honestidade/fiabilidade e estabilidade emocional (Azevedo, 2005; Faria e Azevedo, 2004). Relacionando estes resultados com o próprio contexto dos seminaristas, parece verificar-se que à medida que estes progridem ao nível académico, tendem a regredir no que carateriza as competências pessoais e sociais, concretamente na relação com os pares/outros.

Para terminar, neste ponto objetivou-se analisar a relação do autoconceito com a decisão vocacional. No entanto, como já referido em pontos anteriores, o contexto de decisão vocacional é interpretado de forma distinta no que carateriza a perspetiva religiosa. Considerando a imprescindibilidade de refletir sobre este conceito, a parte teórica deste

trabalho será finalizada com um terceiro capítulo que se destina à definição/reflexão do conceito de Discernimento Vocacional, que a seguir se apresenta.

3.4. Discernimento Vocacional

Analisamos num dos pontos anteriores que o desenvolvimento vocacional, aos olhos da Psicologia, carateriza-se como um aspeto inerente ao desenvolvimento individual global do ser humano, definindo-se como um processo longitudinal que comtempla comportamentos e atitudes vocacionais que se desenvolvem e definem ao longo de todo o crescimento e aprendizagem (Taveira, 2004).

Ainda no que concerne à Psicologia Vocacional, as atividades de exploração da carreira facilitam, à pessoa, a tomada de consciência sobre as suas atitudes, interesses, escolhas e decisões; desenvolvendo-se num processo dinâmico de desenvolvimento vocacional no que respeita à opção de determinada profissão (Taveira & Silva, 2011).

Por seu lado, e na vertente religiosa a opção do sacerdócio não poderá ser estudada/entendida como uma profissão, mas sim enquanto vocação. Vocação que se desenvolve através de um processo contínuo de discernimento vocacional (Hahnenberg, 2010).

Na verdade, a perspetiva Católica considera que a opção pelo sacerdócio não poderá ser entendida como uma tomada de decisão de carreira que (equivale à "escolha profissional"), mas como uma Vocação perspetivada na fé pois, "(…) a procura da decisão correta adquire uma nova e profunda dimensão ao transformar-se, por meio da fé, na procura da vontade de Deus sobre a sua vida." (Vallés, 1989, p. 10).

Na abordagem religiosa, o discernimento não é, de todo, estreitamente sacerdotal, sendo entendido como um "chamamento de Deus": que significa o ato de discernir em relação a algo e que poderá incluir o discernir para o sacerdócio, para o matrimónio, para a vida religiosa, entre outros. Aliás, "A nossa vocação cristã genérica radica no baptismo e na missão que dele decorre; dentro desta missão comum ou genérica, surgem as diversas vocações específicas: leigo, consagrado, sacerdote. E, claro, dentro dessas vocações específicas, surge a vocação própria e única de cada um de nós." (Pinto, 2006, p. 62).

Nesta análise, Santo Inácio surge como uma pessoa em profunda sintonia com as moções espirituais do seu coração, sensível a essas agitações e cauteloso sobre o que provinha de Deus falou sobre discernimento, referindo que discernir (vem do latim *discernere* – separar

as coisas de acordo com as suas qualidades, distinguir uma coisa e outra) é identificar uma realidade espiritual enquanto diferente de uma outra, ressaltando que é necessário aprofundar e refletir o discernimento com consciência e conhecimento (Gallagher, 2013).

Assim, o discernimento vocacional que ruma ao sacerdócio deverá fazer-se acompanhar por uma escolha, uma reflexão que deverá incluir obrigatoriamente a prática e o compromisso fundamental do caminho autêntico da vida com "(…) fe-esperanza-caridad" (Velasco, 2007, p. 38).

Para além do discernimento vocacional se apresentar como sinónimo de escolha e reflexão, Terra (2007) define-o como a produção de palavra que acompanha o andamento da vida, salientando que, deste modo não o podemos caraterizar como definido e concluído, mas como um processo contínuo na procura de Deus. O mesmo autor refere que é uma tarefa que implica observar, meditar, dialogar, da qual "Alia determinação e paciência, rogando sempre a luz de Deus para conduzir o seu avanço" (Terra, 2007, p. 47).

Pinto (2006) apresenta a sua experiência de decisão vocacional, que definiu como a "História de Deus comigo". Neste mesmo percurso, entusiasta e realista, o Pe. António Vaz Pinto apresenta um longo caminho de discernir a vocação, salientando que vocação vindo do latim *vocare* significa chamar. Este chamamento, segundo Parks (2011) é sentido e experienciado através do contacto com Deus, da necessidade de discernir rumo ao sacerdócio, aprendendo "a deixar-se conduzir pelo Espírito, a sentir o que se passa em nós, a discernir, a escolher. Tudo isto pede uma longa aprendizagem." (Lourrain, 2008, p. 95).

Podemos, neste âmbito, refletir sobre a importância do discernimento vocacional como um processo complexo e integrador da procura de Deus, assim como na procura da missão que este nos atribuiu. Considerando esta abordagem, Deus dirige o seu chamamento tendo em consideração a condição pessoal de cada pessoa, sendo nesta mesma condição que reside toda a matéria do discernimento, como as questões, as dúvidas, os desejos e os projetos (Terra, 1995).

Na realidade, o discernimento resulta do confronto do aqui e agora do *eu* histórico de cada um, juntamente com o modelo de resposta ao chamamento de Deus, que se verifica realizado na pessoa de Jesus Cristo, pois "é precisamente o nosso *eu* histórico que dá carácter de singularidade à assimilação e ao seguimento do modelo da vocação cristã." (Terra, 1995, p. 16).

Analisando as várias dimensões: psicológica, social, cultural, moral e espiritual da pessoa, parece considerar-se que estas coabitam entre si, interligando-se mutuamente, pois

não somos partes divididas, mas um só. Deste modo, a existência de Deus em cada um de nós não se manifesta apenas em função da nossa relação com Deus, como também da nossa compreensão de nós mesmos como seres em sociedade, do nosso nível de integração psicológica e do nosso sentido de dever moral; devendo prevalecer um discernir com serenidade e responsabilidade (Terra, 1995).

Dada a necessidade de compreender em que medida a perspetiva Psicológica e Religiosa no âmbito do desenvolvimento/discernimento vocacional se interligam, refere-se que no processo de formação sacerdotal vivencia-se um discernimento para a vocação sacerdotal que, por sua vez se encontra associado com o processo de desenvolvimento vocacional de cada seminarista. Na realidade, e após toda a pesquisa, leitura, reflexão e até mesmo observação num destes contextos – seminário e seminaristas, conclui-se que a intervenção psicológica no âmbito da decisão vocacional poderá potenciar o discernimento vocacional. Assim, e segundo a perspetiva religiosa este conceito (discernimento vocacional) está dependente de um acompanhamento integral da pessoa. Os mesmos autores teológicos vão mais longe quando referem que a religião não se pode dissociar da psicologia, mas sim apelar ao seu contributo. Neste sentido, e num primeiro plano do discernimento, o Pe. Vasco Pinto Magalhães reforça que é necessário "tornar-se pessoa", através de um acompanhamento integral que permita a exploração do autoconceito, da afetividade (a importância da dinâmica dos afetos no discernimento vocacional) (Pinto, 2006), das relações sociais e da vivência em comunidade. Del Core (2011) acrescenta que, é urgente que a educação no seminário privilegie um quadro de significado de forma a que, o seminarista possa construir a sua vocação com autenticidade e significado. No mesmo sentido, Zollner (2013) psicólogo e teólogo, refere que é necessário promover o autoconceito, a maturidade afetiva, a capacidade relacional e a coerência de vida, de modo a que estes alunos, seminaristas, decidam com conhecimento (de si próprios e desta escolha vocacional) e responsabilidade.

Em síntese, é com base no que foi apresentado anteriormente que a Psicologia da Educação intervém nos seminários; na medida em que não se centra apenas no seminaristas mas em todos os seus contextos de referência, com o objetivo de enfatizar a promoção de competências. Desta forma, a orientação vocacional é entendida como um processo na construção da identidade, na construção de pessoas mas, simultaneamente no auxílio da tomada de decisão. Logo, se o seminário disponibilizar da intervenção psicológica (motivação, autorregulação e decisão vocacional), esta poderá traduzir-se numa mais-valia no processo de discernimento vocacional.

Conclusão

A decisão vocacional foi apresentada como uma tarefa contínua do desenvolvimento, que se vai (re)construindo ao longo do desenvolvimento da carreira (Savickas, 2007).

De facto, as investigações têm revelado um número significativo de pessoas que manifestam dificuldades em lidar com as transições na carreira (Carvalho, 2008; Gati et al., 1996). Devido ao desenvolvimento associado aos adolescentes e jovens adultos e até mesmo adultos, bem como à necessidade de tomar uma decisão, o apoio traduz-se como essencial no processo de autoconhecimento, descoberta dos interesses pessoais e tomada de decisão quanto à escolha vocacional, condições importantes para a construção dos seus projetos de vida (Cardoso, 2011).

Sendo o processo de escolha vocacional um momento de importância significativa para o adolescente é frequentemente repleto de dificuldades, conflitos e indecisões (Primi, et al. 2000). Este aspeto deve-se, em parte, ao facto de possuírem pouca experiência na tomada de decisão e uma baixa maturidade vocacional, o que se traduz, com frequência, em consequências a longo prazo. Pois, as decisões realizadas de forma improvisada, sem premeditação, fortemente influenciadas por variáveis externas e pelos aspetos intrínsecos, são normalmente caraterizadas por uma elevada instabilidade, tendo impacto sobre o futuro dos sujeitos (Carvalho, 2008).

Conscientes da importância desta decisão no futuro dos jovens, e cientes dos fatores externos que a condicionam, foi importante investigar e analisar as influências percebidas no desenvolvimento vocacional, uma vez que as perceções dos sujeitos pode influenciar os seus comportamentos exploratórios e, consequentemente, as suas decisões (Paa & McWhirter, 2000). Neste sentido, privilegiou-se abordar os estudos referentes às influências causadas pela família, pelo grupo de pares, pelo autoconceito entre outros, que apresentam uma importância acrescida no desenvolvimento vocacional.

Considerando a relação positiva entre autoconceito e decisão vocacional, salienta-se a importância da tomada de decisão vocacional como um processo que deve ser trabalhado em todas as fases do desenvolvimento dos alunos seminaristas.

Neste sentido, também se abordaram várias relações entre a intervenção vocacional e o autoconceito do adolescente (Jordaan, 1963, cit. in Königstedt & Taveira, 2010). Este conceito diz respeito às crenças conscientes sobre o *self*, assim como a aspetos desconhecidos. Assim, as experiências exploratórias e a participação em sessões de orientação vocacional, possibilitam que os alunos adquiram novas informações sobre si mesmos, integrando-as no

seu autoconceito e, contribuindo para uma melhor auto compreensão (Gomes, 2011).

Adicionalmente, a intervenção do psicólogo poderá facilitar o desenvolvimento pessoal destes alunos (no ensino básico e secundário e universitário), motivando-os para os conhecimentos, atitudes e competências de planeamento, assim como nos processos de tomada de decisão.

O discernimento vocacional foi ainda um aspeto explorado no presente capítulo, sendo que após a reflexão deste mesmo conceito surge "La questione delle *scelte vocazionali*, in particolare quelle specificamente religiose o sacerdotali, va considerata nel contesto del problema più generale delle '*scelte'"* (Core, 2011, p. 2) remetendo-nos para a preocupação constante das escolhas de vocação pois, no que define a decisão não a podemos intitular apenas como uma escolha, mas sim num processo de discernir, de preponderar, aprofundar, explorar e clarificar. Para terminar, a Igreja Católica destaca que a opção do sacerdócio não poderá ser estudada como uma profissão, mas sim uma vocação (Hahnenberg, 2010); vocação esta que deverá constituir-se e aprofundar-se continuamente, de forma a promover e sustentar o discernimento vocacional para o sacerdócio. Assim, revê-se a importância de estudar os dois processos em relação (desenvolvimento vocacional e discernimento vocacional).

Finalizado o enquadramento teórico, objetiva-se, na segunda parte desta dissertação, apresentar a investigação empírica, realizada em seminários menores e maiores, com alunos do 12º ano e 1º ano do ensino superior.

Parte II - Capítulo IV. Estudo Empírico

Introdução

Após a revisão teórica realizada na primeira parte deste trabalho, pode-se compreender a importância que a decisão vocacional apresenta ao longo de todo o ciclo de desenvolvimento do sujeito. Assim, no contexto português, ainda não há uma investigação significativa sobre o processo de orientação vocacional nos jovens seminaristas. Pois, apesar de diversos autores (Hankle, 2010; Quevedo, 2007 & Songy, 2007) referirem que o contexto de seminário se apresenta como bastante exigente e complexo, esta é uma temática pouco ou nada explorada em Portugal, atendendo ao facto que muitos destes alunos ingressam no seminário menor ainda adolescentes. Sendo ainda que, a maior parte da literatura restringe-se ao próprio seminário e não ao seminário como instituição que acolhe adolescentes, jovens adultos e até mesmo adultos, que apresentam dúvidas, inseguranças e medos, assim como dificuldades na adaptação e acomodação à própria realidade do seminário (Benelli, 2006; Kierniesky & Groelinger, 2003) que se carateriza como uma instituição complexa, com um modelo pedagógico exigente e que fomenta três princípios fundamentais: a Vocação, a Formação e a Instrução (Português, 1998).

No que carateriza a amostra desta investigação, alunos seminaristas, não foi encontrado nenhum estudo científico que relacione as variáveis sentido de comunidade, autoconceito e (in)decisão vocacional com esta população a nível nacional e internacional, o que reforça a pertinência do tema. Para além disto, sendo a intervenção psicológica uma prática cada vez mais recorrente e reconhecida nos seminários portugueses, torna-se fundamental conhecer as caraterísticas dos seminários e seminaristas, de forma a adequar a intervenção psicológica a este contexto tão próprio e complexo.

Verificada a importância de estudar estes alunos do ponto de vista da decisão/indecisão vocacional, este quarto capítulo dedicar-se-á, à metodologia do estudo, onde se expõe os objetivos do mesmo e as respetivas hipóteses, a caraterização da amostra, os instrumentos utilizados e para terminar, os procedimentos, nomeadamente os procedimentos de recolha e análise de dados e, por último a validade.

Esta segunda parte, também se destina à apresentação e discussão dos resultados de investigação e, ainda às principais conclusões deste estudo, que se encontram no último capítulo desta investigação.

4.1. Metodologia do Estudo

O presente estudo adotou uma metodologia de caráter quantitativo, apresentando-se em seguida os objetivos subjacentes ao mesmo, as hipóteses de investigação, a amostra e instrumentos utilizados e, ainda os procedimentos inerentes ao seu desenvolvimento.

4.2. Objetivos

O objetivo deste estudo tem por base a descrição e exploração de algumas caraterísticas desenvolvimentais e vocacionais dos seminaristas que se encontram no final do menor, assim como no início do maior. Pretende-se igualmente, conhecer as relações entre conceitos que podem influenciar a decisão vocacional, pois como abordamos na parte teórica desta dissertação, há relação com o autoconceito e a decisão vocacional, mas por outro lado não encontramos com a decisão vocacional e o sentido de comunidade. Assim, pretende-se analisar a influência do autoconceito e do sentido de comunidade na decisão vocacional destes mesmos jovens; de modo a que, futuros programas de intervenção vocacional sejam desenvolvidos, no sentido de acompanhar e orientar estes alunos nos seminários a seguirem o seu percurso de vida sacerdotal com sucesso. Objetiva-se neste sentido, compreender em que medida o processo de decisão vocacional interfere no processo de discernimento vocacional.

4.3. Hipóteses de Investigação

A hipótese não direcional está ligada a um estado de conhecimento menos avançado, uma vez que "postula que existe uma relação entre as variáveis, mas não predis a natureza da relação" (Fortin, 2006, p.166), o que leva a que o investigador não possa estabelecer a direção da relação com base nos pressupostos teóricos ou empíricos (Fortin, 2006). Neste sentido, e uma vez que não existem estudos no âmbito da decisão vocacional dos alunos seminaristas, não foi possível recorrer a hipóteses direcionadas (são aquelas que especificam a natureza da relação, positiva ou negativa, entre duas ou mais variáveis (Fortin, 2006)).

Desta forma, serão determinadas as relações entre as seguintes variáveis: a) autoconceito e, b) sentido de comunidade e, c) (in)decisão vocacional. No entanto, torna-se de maior interesse constatar que, segundo a revisão bibliográfica realizada, não existem estudos que abordem a relação entre as variáveis anteriormente descritas. Desta forma, torna-se

inadequado estabelecer a direção da relação entre as variáveis em estudo, contendo estas, hipóteses não direcionais (Fortin, 2006).

Face ao exposto e atendendo à pesquisa realizada e ao objetivo do estudo, optou-se pela utilização de hipóteses não direcionadas, sendo as seguintes:

- H1: O autoconceito varia em função a idade.
- H2: O autoconceito varia em função do tipo de seminário.
- H3: O autoconceito varia em função do nível de escolaridade dos pais.
- H4: O autoconceito varia em função da proveniência do meio rural ou urbano.
- H5: O autoconceito varia em função da participação em intervenção psicológica vocacional.
- H6: O sentido de comunidade varia em função da idade.
- H7: O sentido de comunidade varia em função do tipo de seminário.
- H8: O sentido de comunidade varia em função do nível de escolaridade dos pais.
- H9: O sentido de comunidade varia em função da proveniência do meio rural ou urbano.
- H10: O sentido de comunidade varia em função da participação em intervenção psicológica vocacional.
- H11: A decisão e indecisão varia em função da idade.
- H12: A decisão e indecisão varia em função do tipo de seminário.
- H13: A decisão e indecisão varia em função do nível de escolaridade dos pais.
- H14: A decisão e indecisão varia em função da proveniência do meio rural ou urbano.
- H15: A decisão e indecisão varia em função da participação em intervenção psicológica vocacional.
- H16: Existe uma relação entre o autoconceito e as subescalas o sentido de comunidade.
- H17: Existe uma relação entre o autoconceito e a decisão e indecisão vocacional.
- H18: Existe uma relação entre o sentido de comunidade e a decisão e indecisão vocacional.

4.4. Plano de Estudo

O presente estudo enquadra-se numa abordagem de investigação quantitativa, integrando um plano de estudo do tipo descritivo-correlacional, uma vez que o objetivo desta investigação se enquadra na exploração e determinação da existência de relações entre duas ou mais variáveis, mesmo não se reconhecendo a ligação entre elas (Fortin, 2006).

4.5. Amostra

4.5.1. Processo de Amostragem

Atendendo ao objetivo do presente trabalho, à metodologia quantitativa utilizada, e ao facto do número de sujeitos da amostra deste estudo ser reduzida, apesar de ser representativa tendo em consideração o número de seminaristas da zona Norte do país (participaram no nosso estudo 31 seminaristas num universo de 67 da região Norte), não foi possível elaborar um processo de amostragem. Neste sentido, a amostra foi constituída pela população residente nos seminários menores e maiores da zona Norte do país, convidados a participar neste estudo. Salienta-se que um dos Seminários da zona Norte não participou na nossa amostra, devido a razões institucionais. Na realidade esta instituição é frequentada por 36 seminaristas, sendo os mesmos das dioceses do Porto, Coimbra e Vila Real.

4.5.2. Caraterização da Amostra

A amostra inerente a esta investigação é constituída por alunos que se encontravam a frequentar o 12º ano de escolaridade (seminário menor), bem como por alunos que se encontravam a frequentar o 1º ano do no ensino superior (seminário maior), especificamente o 1º ano do curso Mestrado Integrado em Teologia. A escolha por estes anos de escolaridade, recaiu no facto de estes seminaristas se encontrarem num momento de transição pessoal e vocacional.

Apresenta-se em seguida a caraterização detalhada da amostra. Assim, a amostra será caraterizada tendo em conta as seguintes caraterísticas: idade, meio habitacional, escola que frequentou antes de ingressar no seminário, seminário que frequenta, participação em intervenção psicológica, localização do seminário, escolaridade do pai e, por último

escolaridade da mãe. Salienta-se que nos resultados serão apresentadas outras caraterísticas da amostra, em termos de autoconceito, sentido de comunidade e decisão.

A amostra do presente estudo é constituída por 31 sujeitos cujas idades variam entre os 18 e os 33 anos apresentando uma média de idades de 20.7 anos (DP=3.8). Relativamente ao meio habitacional, 20 (65.5%) sujeitos são provenientes do meio rural e 11 (35.5%) sujeitos do meio urbano. No que se refere à escola frequentada no período precedente à entrada no seminário, 27 (87.1%) sujeitos frequentaram escolas públicas, 1 (3.2%) sujeito frequentou uma escola privada e 3 (9.7%) frequentaram escolas privadas e públicas no decorrer do percurso escolar. Atualmente, 22 (71%) dos sujeitos frequentam o seminário menor e 9 (29%) frequentam o seminário maior. 27 estudantes (87,1%) participaram em intervenção psicológica, sendo que os restantes 4 (12,9%) não participaram emqualquer tipo de intervenção psicológica. Neste seguimento e através de uma análise mais pormenorizada, analisa-se que no que diz respeito ao seminário menor, 8 (88, 9%) dos jovens alunos obtiveram intervenção psicológica, sendo que apenas 1 (11,1%) seminarista não conteve esta intervenção; no que diz respeito ao seminário maior, conclui-se que foi realizada intervenção psicológica com 19 (85%) alunos e os restantes 3 (15%) seminaristas não realizaram qualquer tipo de intervenção psicológica.

Tabela 1. Distribuição sociodemográfica da amostra

	N	%	OM	Mínimo	Máximo	DP
Idade	31		20.7	18	33	3.8
Meio habitacional						
Rural	20	**64,5%**				
Urbano	11	35,5%				
Escola que frequentou antes de ingressar no Seminário						
Pública	27	**87.1%**				
Privada	1	3.2%				
Ambas (pública e privada)	3	9.7%				
Seminário que frequenta						
Menor	22	**71%**				
Maior	9	29%				
Participação em Intervenção Psicológica						
Com intervenção	27	**87,1%**				
Sem intervenção	4	12,9%				
Seminário Menor						
Com intervenção	8	**88,9%**				
Sem intervenção	1	11,1%				
Seminário Maior						
Com intervenção	19	**85%**				
Sem intervenção	3	15%				
Localização do seminário						
Braga	11	35.5%				
Interdiocesano de S. José	4	12.9%				
Ermesinde	16	**51.6%**				
Escolaridade do Pai						
Sem escolaridade	2	6,5%				
1º Ciclo	11	**35,5%**				
2º Ciclo	6	19,4%				
3º Ciclo	7	22,6%				
Ensino secundário	5	16,1%				
Bacharelato	0	0%				
Licenciatura	0	0%				
Escolaridade da Mãe						
Sem escolaridade	1	3,2%				
1º Ciclo	10	**32,3%**				
2º Ciclo	8	25,8%				
3º Ciclo	5	16,1%				
Ensino secundário	5	16,1%				
Bacharelato	1	3,2%				
Licenciatura	1	3,2%				

Relativamente à localização do seminário, 11 (35.5%) dos sujeitos frequentam o seminário de Braga, 4 (12.9%) frequentam o seminário Interdiocesano de S. José e 16 (51.6%) frequentam o seminário de Ermesinde. Para terminar, em relação à escolaridade dos pais dos alunos seminaristas verifica-se que a maior percentagem representa os pais que têm o ensino básico 11 (35,5%); já no que carateriza a escolaridade das mães destes alunos, analisa-se que a maior percentagem corresponde ao ensino básico 10 (32,3%).

Em suma, a maior parte da nossa amostra pertence a um meio habitacional rural; a maioria destes alunos frequentou escolas públicas antes de ingressar no seminário; grande parte dos alunos inquiridos frequentam o seminário menor e pertencem ao seminário de Ermesinde, sendo que foi realizada intervenção psicológica com a grande maioria destes jovens. No entanto, a questão da decisão vocacional é apenas alvo de intervenção com os alunos que se encontram no pré seminário. Para terminar salienta-se a escolaridade dos pais destes alunos: onde grande parte dos pais dos alunos seminaristas apresentam o 1º ciclo como nível de escolaridade; quanto à escolaridade das mães destes jovens, verifica-se também que na sua generalidade apresentam o 1º ciclo. Perante esta caraterização, poder-se-á salientar o facto de estes alunos apresentarem um contexto cultural de origem bastante pobre, uma vez que tanto os pais como as mães apresentam escolaridade referente ao 1º ciclo.

No próximo ponto, proceder-se-á à caraterização dos instrumentos utilizados nesta investigação.

4.6. Instrumentos

Considerando os objetivos deste estudo, foram utilizados 4 instrumentos de medida. Assim, utilizou-se: (a) o Questionário Sociodemográfico, construído para o efeito deste estudo, para a obtenção de informação sociodemográfica, como o tipo de seminário que frequentam, as idades e ainda da proveniência destes alunos; (b) o instrumento *Self Descripton Questionnaire III (SDQ III),* que permite avaliar o autoconceito, adaptado para a população portuguesa por Faria e Fontaine (1992); (c) o instrumento Escala Breve do Sentido se Comunidade (EBSC) adaptado para a população portuguesa por Marante e Lind (2010), para avaliar o sentido de comunidade, e por fim (d) o instrumento *Career Decison Scale (CDS)* para avaliar a (in)decisão vocacional, adaptado para a população portuguesa por Taveira (1997). Estes instrumentos serão descritos nos próximos subpontos.

4.6.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Anexo A), elaborado para este estudo, foi construído com apoio nos questionários desenvolvidos por Barbosa (2008) e Ventimiglia (1978).

Apesar de ambos os instrumentos, referido anteriormente, não terem sido desenvolvidos com o objetivo de descrever e explorar os fatores relativos à espiritualidade/religião e ao sentido de comunidade no domínio do desenvolvimento vocacional, considera-se que algumas questões poderiam ser adaptadas de maneira a constituírem o questionário sociodemográfico preparado para a investigação.

Numa primeira fase o questionário apresenta uma estrutura simples com recurso a perguntas de resposta direta em que, à medida que o questionário se vai desenvolvendo as questões vão se tornando um pouco mais complexas, como por exemplo no que diz respeito à identidade questiona-se da seguinte forma "Quando me apresento a alguém refiro…", já no que respeita ao sacerdócio, os alunos encontram questões como "Quando pensas/sa no perfil do sacerdote que caraterísticas consideras/ra importantes?", ao nível do seminário os seminaristas respondem a questões como "O que me levou a vir para o seminário?". Neste sentido, refere-se que a sua estrutura é simples e de fácil compreensão.

A pertinência desta estrutura prende-se com o facto de, para além de objetivarmos perceber todas as variáveis sócio demográficas dos participantes (desde a idade, de onde são provenientes e qual o seu contexto), pretendermos ver aprofundadas questões mais direcionadas para a decisão vocacional, especialmente compreender qual o motivo que os levou a ingressar no seminário.

Por fim, acrescenta-se a importância deste instrumento para a análise dos resultados pois, verifica-se que este é o único instrumento desta investigação que foi elaborado para esta população em específico, e que analisa sete diferentes dimensões, sendo elas: a identificação, o percurso escolar, a família, o desenvolvimento da identidade, o sacerdócio, o seminário e o papel do psicólogo.

4.6.2. Caraterização do *Self Descripton Questionnaire III (SDQ III)*

O *SDQ III* (Anexo B), utilizado para avaliar o autoconceito, é um instrumento australiano construído por Marsh e O'Niell em 1984. Este instrumento é terceiro de três instrumentos de avaliação do autoconceito (o *SDQ I* elaborado para pré adolescentes e início

da adolescência, o *SDQ II* para adolescentes e, por último o *SDQ III* para estudantes universitários) (Azevedo & Faria, 2004, 2003, cit. in Azevedo, 2005).

Este instrumento baseia-se no modelo hierárquico e multidimensional do autoconceito de Shavelson e colaboradores (1976) e avalia o autoconceito em estudantes universitários, através de 136 itens distribuídos por 13 dimensões: (a) autoconceito académico que compreende o autoconceito de matemática, o verbal e, ainda de assuntos escolares/académicos, num total de 30 itens; (b) autoconceito não académico que engloba a resolução de problemas, a competência física, a aparência física, as relações com pares do mesmo sexo, as relações com pares do sexo oposto, as relações com os pais, os valores espirituais/religião, a honestidade/verdade e, por último a estabilidade emocional, num total de 94 itens; (c) autoconceito físico, que abrange as subescalas competência física e aparência física, num total de 20 itens; (d) autoconceito social, que compreende as dimensões de relações com pares do mesmo sexo, com pares do sexo oposto e com os pais, num total de 30 itens e, para terminar (e) autoconceito global, que corresponde a uma escala com 12 itens, que apresenta um valor final do autoconceito total.

Este instrumento apresenta uma escala de resposta tipo *likert* de 8 pontos de intensidade decrescente: "concordo totalmente", "concordo", "concordo moderadamente", "concordo mais do que discordo", "discordo mais do que concordo", "discordo moderadamente", "discordo" e "discordo totalmente". Assim, "Os 136 itens que compõem o *SDQ III* correspondem a frases simples que o indivíduo aplica a si próprio, sendo metade formuladas na negativa, podendo o sujeito concordar ou discordar com cada item em diferentes graus." (Azevedo, 2005, p. 263). Quanto aos resultados, é possível obter uma pontuação total compreendida entre 136 e 1088 pontos (autoconceito total) bem como, pontuações parciais em cada uma das suas dimensões, entre 10 e 80 pontos, nas dimensões compostas por 10 itens, e entre 12 e 96 pontos nas dimensões com 12 itens (Azevedo, 2005). Desta forma, quanto maior a pontuação obtida em cada dimensão, ou na escala total, maior as dimensões do autoconceito respetivo.

A adaptação ao contexto português foi realizada por Faria e Fontaine (1992), através de uma amostra de 691 estudantes universitários de ambos os sexos, de diferentes níveis socioeconómicos, assim como de diferentes cursos do ensino superior da Universidade do Porto, o *SDQ III* apresentou boas qualidades psicométricas (Azevedo, 2005) uma vez que os valores de *alpha* situam-se entre *0,69* para a dimensão honestidade/fiabilidade e 0,94 para a dimensão competência física, sendo, na generalidade coeficientes superiores a 0,82, podendo,

de forma global, ser considerados indicadores de uma boa consistência interna das dimensões deste instrumento. Assim, a análise fatorial da versão portuguesa do *SDQ III* demonstrou a existência de 12 fatores distintos, aos invés dos 13 originais da versão australiana, sendo que apenas a dimensão Autoconceito Académico Matemática se mostrou semelhante à original (Azevedo, 2005). A mesma autora (Azevedo, 2005) acrescenta que, por outro lado foram encontrados valores do coeficiente *alpha* para as 13 escalas, calculados com base nas escalas originais, situados entre 0,74 e 0,94, sendo globalmente superiores a 0,80, com a exceção das escalas honestidade/fiabilidade e resolução de problemas.

Em suma, a escolha deste instrumento prende-se pelo facto de se tratar de um instrumento que avalia o autoconceito em estudantes universitários, bem como apresentar uma adaptação à população universitária portuguesa que revelou boas qualidades psicométricas (Faria & Fontaine, 1992, cit. in Azevedo, 2005) como também se caraterizar "(…) de um instrumento de resposta fácil e directa, o que torna a sua administração relativamente rápida, apesar do grande número de itens que apresenta." (Azevedo, 2005, p. 264).

4.6.3. Caraterização da Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC)

A EBSC (Anexo C), utilizada para medir o Sentido Psicológico de Comunidade é uma adaptação de Marante e Lind (2010) da *Brief Sense of Community Scale* (*BSCS*) de Peterson, Speer e McMillan (2008 cit. in Marante, 2010). Esta adaptação de Marante e Lind (2010) teve por com base a Teoria de Sentido de Comunidade de McMillan e Chavis (1986 cit. in Marante, 2010) e McMillan (1996 cit. in Marante, 2010)

A escala original tem como objetivo avaliar as dimensões de Satisfação de Necessidades, Pertença, Influência, e Ligações Emocionais Partilhadas referidas no modelo de McMillan e Chavis (1986 cit. in Marante, 2010). A EBSC, composta por oito itens, abrange as quatro dimensões verificadas por Peterson, Speer e McMillan (2008 cit. in Marante, 2010).

Assim, a dimensão satisfação das necessidades pretende avaliar a qualidade da satisfação/ou não dos seminaristas na comunidade de seminário; por sua vez, a dimensão pertença diz respeito ao facto de estes alunos se sentirem/ou não como membros da comunidade de seminário; por outro lado, a dimensão influência diz respeito ao modo como estes alunos consideram ser membros influenciadores nos momentos de decisão ("eu tenho uma palavra a dizer sobre o que se passa na minha comunidade") e, para terminar a dimensão ligações emocionais está relacionado com os laços afetivos que estabelecem/ou não com os diferentes membros da comunidade do seminário.

A EBSC mantém o formato original - 8 itens (2 itens para cada dimensão) que compõem as 4 dimensões verificadas por Peterson e colaboradores (2010 *cit. in,* Marante, 2010).

As respostas estão igualmente organizadas numa escala de *likert* de 5 pontos desde discordo fortemente (1) até concordo fortemente (5), concordante com a BSCS (Peterson, Speer & McMillan, 2008 cit. in Marante, 2010). A composição dos itens foi feita de forma positiva, sendo a resposta dada numa escala de *likert* de 5 pontos. Neste sentido e, em consequência, valores mais altos na escala correspondem a um Sentido Psicológico de Comunidade mais forte (Marante, 2010).

Para terminar e no que diz respeito às caraterísticas psicométricas, a escala EBSC apresenta uma elevada consistência interna (α=.82) indicando assim a boa fiabilidade da medida do Sentido de Comunidade (Marante, 2010).

4.6.4. Caraterização da *Career Decison Scale (CDS)*

A *CDS* (Anexo D), construída por Osipow, Craney, Winer, Yanico e Koshier, em 1979, sendo adaptada para a população portuguesa por Taveira (2000; 1997) pretende avaliar a decisão vocacional, sendo considerada a escala mais antiga e mais frequente, usada pelos investigadores para avaliar a (in)decisão vocacional.

Este instrumento tem sido utilizado quer ao nível da investigação vocacional, quer ao nível da identificação e avaliação dos objetivos de intervenção. Através da intervenção pode-se avaliar os progressos na tomada de decisões, em termos gerais, a partir da escala de certeza. Os resultados particulares nos itens desta escala permitem avaliar o progresso na tomada de decisão face a uma escolha particular. A análise consequente dos resultados da escala de indecisão pode oferecer informação quanto ao grau de indecisão do sujeito (Taveira, 2000).

A *CDS*, constituída por 19 itens, permite que os 2 primeiros itens avaliem a certeza da escolha vocacional e, os restantes 16 a indecisão vocacional. Os adolescentes respondem aos primeiros 18 itens do questionário de acordo com uma escala de tipo *likert.* Esta escala é constituída por 4 pontos de intensidade crescente, desde o "nada parecido comigo"; "pouco parecido comigo"; "muito parecido comigo" ao "exatamente como eu". O item 19 diz respeito a uma pergunta de resposta aberta que possibilita aos indivíduos expressarem as suas preocupações. Não obstante que, desta forma, poderá torna-se útil para o investigador no que carateriza a interpretação dos dados obtidos (Taveira, 2000).

Relativamente aos dados globais da escala de certeza e da escala de indecisão, segundo a autora estes obtêm-se através do somatório dos itens que complementam as duas escalas. Desta forma, valores elevados nas respetivas escalas traduzem o grau de certeza ou indecisão. Sendo ainda que, na escala de certeza os valores podem variar de 2 a 8 e, na escala de indecisão de 16 a 64.

Por fim, denote-se que os dados psicométricos desta escala, adaptada para a população portuguesa por Taveira (2000;1997), apresentam boas qualidades psicométricas, mostrando uma boa consistência interna (*alpha* de 0,90 para o total da amostra de 0,88 para o 9ºano e de 0,91 para o 12º ano de escolaridade).

Finalizada a caraterização dos instrumentos utilizados nesta investigação, apresenta-se, em seguida, o procedimento da mesma.

4.7. Procedimento

Primeiramente começamos por escolher o tema de acordo com os interesses do investigador e tendo em conta a vasta pesquisa bibliográfica efetuada. De seguida, definimos os objetivos do estudo, caraterização da amostra e o tipo de instituições que poderiam participar no nosso estudo.

Enquanto foram elaboradas as hipóteses de investigação, foram também ponderados quais seriam os melhores instrumentos a utilizar. Neste sentido e, após uma pesquisa bibliográfica aprofundada bem como, uma reflexão da mesma, verificou-se que os instrumentos mais adequados constar-se-iam nos instrumentos supracitados.

Em consequência e, foi realizada a autorização devida aos autores para a sua utilização, explicando o objetivo da investigação e em que âmbito foi realizada (Anexo E). Posteriormente, procedeu-se ao pedido de autorização ao Presidente da Conferência

Episcopal, tendo sido dada uma resposta afirmativa e solicitado o contacto direto com os diferentes reitores dos seminários. Este pedido foi realizado através de um documento explicativo do estudo, solicitando a colaboração. Assim, de forma a obter o consentimento informado por parte dos participantes, comunicou-se o objetivo do estudo; a elaboração da recolha de dados e, foi ainda explicado e garantido o anonimato e confidencialidade, assim como o carácter voluntário, nomeadamente a não existência de consequências pela recusa em participar, bem como a possibilidade de terminar a colaboração antes do final do estudo, sem quaisquer consequência para o próprio, tendo sido elaborado um formulário de consentimento (Anexo F) (Fortin, 2006).

De modo a garantir a fidelidade dos dados, a aplicação dos questionários decorreu durante um mês e foi realizada pela investigadora, tendo sido ajustado o horário tendo em conta o dia e o número de tarefas agendadas na semana da aplicação dos questionários. Seguidamente, os dados recolhidos foram codificados e analisados com o recurso ao programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social the Social Sciences* (SPSS, versão 20.0).

Considerando os procedimentos acima mencionados, a investigadora teve em conta que, uma investigação quantitativa deve conter dados exatos sobre a relação entre as variáveis, a partir dos quais, se podem confirmar ou (re)formular teorias; tomar decisões e/ou propor novas investigações. Desta forma, é da responsabilidade da investigadora trabalhar os dados de forma coerente e concisa, para que os dados apresentados reflitam, com alguma garantia, resultados fiáveis e que a sua aplicação a esta população seja, também, verdadeira (Ribeiro, 1999).

Igualmente, importa referir que, é importante que qualquer investigação contenha estes dois aspetos: validade interna e validade externa do plano de investigação, de forma a garantir que a validade do estudo seja autêntica e conclusiva (Johnson & Cristensen, 2008). Para tal, a investigadora, deverá salvaguardar a confiabilidade e a validade interna do estudo, de modo a garantir que a relação entre as variáveis seja interpretada com precisão (Ribeiro, 1999). Por isso, é fundamental ser-se prudente, no que respeita à ocorrência de diferentes tipos de erros, concretamente em relação ao contexto, a presença de acontecimentos externos e internos à investigação que influenciem os resultados; na recolha de dados, isto é, o reconhecimento por parte dos participantes dos testes aplicados, e na instrumentação, isto é, problemas que podem ocorrer com os próprios instrumentos de medida (Almeida & Freire, 2008; Christensen, 2004; Ribeiro, 1999). No que concerne à validade externa do estudo, o que permitirá a generalização

dos dados aos restantes seminaristas ou a outras condições e situações reais (Almeida & Freire, 2008), a investigadora considera que foram realizados todos os procedimentos necessários de modo a que esta não seja comprometida.

No próximo ponto, apresentar-se-ão os resultados e a respetiva discussão dos mesmos.

4.8. Apresentação e discussão de resultados

Apresentam-se, neste ponto, os resultados obtidos no presente estudo, utilizando como estrutura organizativa a ordem das hipóteses de investigação formuladas. De referir que, atendendo ao número de hipóteses definidas, optou-se por apresentar e discutir os resultados ao mesmo tempo.

Importa salvaguardar que foram utilizados testes não paramétricos, devido ao facto de não se ter observado uma distribuição normal da amostra, os quais impossibilitam a generalização dos resultados para a população de seminaristas. Neste sentido, deve-se ainda ser prudente devido ao facto da amostra se centrar na zona Norte do país e apresentar maiores índices de religiosidade (Almeida & Freire, 2008; Ribeiro, 1999).

Apresentam-se, nas próximas tabelas, os estudos realizados tendo por base as seguintes variáveis: idade, tipo de seminário, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, proveniência do meio rural ou urbano e a participação em intervenção psicológica bem como, os resultados das escalas do autoconceito, do sentido de comunidade e da decisão vocacional e ainda das mesmas considerando a intervenção psicológica realizada.

No final será apresentada uma síntese, em jeito de conclusão, dos principais resultados obtidos na realização desta análise estatística.

4.8.1. Resultados e discussão do autoconceito em função das variáveis sociodemográficas

Apresenta-se em seguida os resultados do total da escala de autoconceito, assim como impacto das variáveis sociodemográficas face a esta escala, designadamente a idade, o tipo de seminário, a escolaridade do pai e da mãe, a proveniência do meio rural ou urbano e, por último a participação em intervenção psicológica.

4.8.1.1. Autoconceito total

Iremos proceder à análise e reflexão da amostra segundo as respostas obtidas através do questionário *SDQ III*, com o objetivo de verificar os níveis de autoconceito dos seminaristas inquiridos, tendo em consideração os valores padronizados desta faixa etária.

Tabela 2. Autoconceito do total da amostra

	OM	DP	Mínimo	Máximo
Autoconceito académico	**156.13**	49.261	107	204
Matemática	42.323	14.811	18	70
Verbal	55.710	11.007	31	79
Assuntos Escolares/ Académicos	58.065	9.993	38	75
Autoconceito Não Académico	498.742	43.507	400	577
Autoconceito Físico	52.193	10.879	23	68
Autoconceito Social	185.774	18.007	147	223
Resolução de Problemas	51.419	9.570	33	77
Relações com Pares do Mesmo Sexo	61.300	7.138	47	77
Relações com Pares do Sexo Oposto	59.710	9.665	34	80
Relações com Pais	64.774	7.702	46	75
Valores Espirituais / Religiosos	**81.645**	7.283	63	93
Honestidade/ Verdade	77.065	6.933	59	89
Estabilidade Emocional	47.258	1.089	15	65
Autoconceito Global	**74.194**	13.179	42	95
Autoconceito Total	550.161	49.140	435	640

A aplicação do questionário *SDQ III* permite-nos compreender que os jovens seminaristas inquiridos apresentam um autoconceito total dentro do esperado (OM=550.161) uma vez que, segundo os autores da escala, o total da pontuação do autoconceito total deve variar entre 136 e 1088. Estes resultados parecem indicar que na sua generalidade o autoconceito dos seminaristas poderá ser considerado positivo.

Quanto ao autoconceito académico, os autores indicam como parâmetros de análise do total que os valores devem variar entre 30 e 240. Neste sentido, os resultados obtidos (OM obtida neste estudo=156.13; OM obtida no estudo original= 155) encontram-se dentro da média, à semelhança do estudo original, e parecem indicar que os seminaristas apresentam um

elevado autoconceito académico. Considerando que a subescala autoconceito académico é composta pelas subescalas matemática (OM obtida neste estudo=42.323; OM obtida no estudo original= 44.4), verbal (OM obtida neste estudo=55.710; OM obtida no estudo original=54.9) e assuntos escolares/académicos (OM obtida neste estudo=58.065; OM= obtida no estudo original=55.7), podemos observar ainda um moderado interesse dos seminaristas por estas temáticas de estudo, visto que para estas subescalas os valores devem variar entre 10 e 80.

No que concerne ao autoconceito não académico, as pontuações devem variar entre 90 e 720, verificando-se um resultado abaixo da média original (OM obtida neste estudo =498.742; OM obtida no estudo original=525.5). Podemos ainda analisar as subescalas que compõem o autoconceito não académico, sendo estas o autoconceito físico com um resultado abaixo da média (OM obtida neste estudo=52.193; OM obtida no estudo original=60) onde os valores de referência variam entre 10 e 80; o autoconceito social com um resultado acima da média (OM obtida neste estudo=185.774; OM obtida no estudo original=179.4), onde os valores de referência variam entre 30 e 240; a resolução de problemas com um resultado dentro da média (OM obtida neste estudo=51.419; OM obtida no estudo original=51), onde os valores de referência variam entre 10 e 80; as relações com pares do mesmo sexo com um resultado dentro da média (OM obtida neste estudo=61.300; OM obtida no estudo original=61.3), onde os valores de referência variam entre 10 e 80 bem como, para as relações com pares do sexo oposto, com um resultado acima da média (OM obtida neste estudo=64.774; OM obtida no estudo original=59.6); valores espirituais religiosos (OM obtida neste estudo=81.645; OM obtida no estudo original=60.9) onde os valores de referência variam entre 12 e 96 assim como, para a honestidade/verdade (OM obtida neste estudo=77.065; OM obtida no estudo original=77.9) e, por último a estabilidade emocional com resultados ligeiramente acima da média (OM obtida neste estudo=47.258; OM obtida no estudo original=44.7) cujos valores de referência variam entre 10 e 80.

Neste sentido, ressalta-se que nem todos os valores acima mencionados se encontravam dentro da média, indicando a existência de um autoconceito não académico dentro do esperado. Ressalta-se o resultado bastante elevado no autoconceito não académico valores espirituais religiosos, que poderá ser um indicador favorável quanto à opção vocacional pelo sacerdócio.

Por último, apresentam-se os resultados relativos ao autoconceito global com um resultado médio (OM obtida neste estudo=74.194; OM obtida no estudo original=73,1), cujos

valores de referência variam entre 12 e 96. Com este resultado podemos referir que estes alunos apresentam um autoconceito global positivo, dentro dos parâmetros estabelecidos por este instrumento.

4.8.1.2. Autoconceito e idade

Com o objetivo de analisar se o autoconceito varia consoante a idade dos participantes, utilizou-se o teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* para amostras não paramétricas, tendo-se verificado que os valores do autoconceito não diferem mediante a idade dos seminaristas.

Tabela 3. Autoconceito em função da idade

	Autoconceito Físico		Autoconceito Social		Autoconceito Relações com Pares e Pais		Autoconceito Valores Espirituais/Religião		Autoconceito Honestidade		Autoconceito Estabilidade Emocional		Autoconceito Académico		Autoconceito Não Académico		Autoconceito Global		Autoconceito Total	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Idade	-.284	.121	-.064	.733	-.133	.477	.297	.105	-.194	.295	.150	.419	-.207	.265	-.167	.370	.118	.528	-.196	.291

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**
**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

No que se refere à H1 pode concluir-se esta foi refutada. No entanto, e apesar de não existirem diferenças nos valores de autoconceito em função da idade dos seminaristas. Estes resultados parecem contrariar os estudos apresentados pela literatura, realizados com a população de não seminaristas, que indicam a existência de um menor autoconceito à medida que a idade avança. Grande parte dos estudos evidencia que os alunos mais novos apresentam um autoconceito superior nas três dimensões académicas e na total, como também nas dimensões honestidade/fiabilidade e estabilidade emocional (Azevedo, 2005; Faria e Azevedo, 2004). Relacionando estes resultados com a realidade contextual observada nos seminários, parece verificar-se ainda que à medida que estes progridem ao nível académico, tendem a regredir no que concerne às competências pessoais e sociais, concretamente na relação com os pares/outros.

Perante estes resultados, considera-se que seria pertinente explorar esta inexistência de diferenças estatisticamente significativas, possivelmente através de um programa de exploração do auto e hétero conhecimento, adaptado às diferentes idades dos seminaristas, ou ainda uma intervenção de *peercounseling* designada de liderança positiva, isto é, um regime de tutoria dos mais velhos em relação aos mais novos de forma a promover o autoconceito. De ressaltar que esta intervenção (liderança positiva) já foi uma sugestão de intervenção apresentada aos seminários, tendo sido da autoria da orientadora desta tese, com a colaboração da autora da mesma.

4.8.1.3. Autoconceito e tipo de seminário (menor e maior)

Para analisar as diferenças no autoconceito considerando os grupos do seminário, menor e maior, utilizou-se o teste não paramétrico *Wilcoxon*. Através desta análise foi possível verificar uma diferença estatisticamente significativa ao nível do autoconceito da honestidade ($Z_{(31)}$=-2.749; p=.006).

Considerando a diferença acima encontrada, julgou-se pertinente analisar o sentido desta diferença. Para este efeito foi realizada uma comparação entre os dois grupos com recurso ao teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Verificou-se a existência de uma correlação positiva significativa, de força moderada (r_s =.502; p=.004) que sugere que na transição dos jovens do seminário menor para o maior acresce o sentido de honestidade na escala do autoconceito.

Tabela 4. Comparação entre o autoconceito e os grupos do seminário

	Subescalas dos questionários	Seminário Menor OM	Seminário Maior OM	$Z_{(31)}$	*p*
SDQ III	**Autoconceito Académico Total**	15.93	16.97	-.065	.948
	Autoconceito Físico Total	16.45	14.89	-.435	.663
	Autoconceito Social Total	15	18.44	-.958	.338
	Autoconceito das Relações	15.80	16.50	-.196	.845
	Autoconceito Valores Espirituais / Religião	15.02	18.39	-.938	.348
	Autoconceito Honestidade	**13.14**	**23**	-2.749	.006
	Autoconceito Estabilidade Emocional	16.18	15.56	-.174	.862
	Autoconceito Não Académico	15.02	18.39	-.936	.349
	Autoconceito Global	14.75	19.06	-1.198	.231
	Autoconceito Total	15.05	18.33	-.914	.361

Tendo por base verificar os resultados da H2, isto é da comparação do autoconceito com os grupos de seminário, concluiu-se que esta hipótese foi confirmada na medida em que os resultados acima descritos depreendem que o valor da honestidade ganha um maior relevo na vida dos jovens, à medida que estes transitam para o seminário maior. Estes resultados evidenciam semelhanças com os pressupostos teóricos presentes na literatura, quando mencionam que na formação académica e sacerdotal do seminário maior deverá estar presente todo um trabalho educativo que complemente a dimensão humana, espiritual, intelectual e pastoral (Arquidiocese de Braga, 2012-2013), designadamente ao nível do autoconceito. De facto, e considerando que o autoconceito é influenciado pelos vários contextos de vida,

incluindo particularmente o contexto de seminário, uma vez que estes alunos estudam e vivem na mesma comunidade, refere-se que o valor mais elevado dos alunos do seminário maior face o autoconceito honestidade poderá corresponder ao conjunto de dimensões trabalhadas no seminário maior, nomeadamente à importância atribuída às figuras de referenciação da comunidade bem como, ao valor dos conhecimentos transmitidos (como a honestidade, verdade, companheirismo, entre outros). Neste sentido, também as respostas dadas ao questionário sociodemográfico demonstraram que todos os alunos identificaram como essencial para o sacerdócio a caraterística honestidade na questão "Quando pensas no perfil do sacerdote que caraterísticas consideras importantes?".

À semelhança do que foi dito no ponto anterior, e no sentido de relacionar estes resultados para diretrizes interventivas, compreende-se a pertinência de uma intervenção psicológica ao nível das diversas subescalas do autoconceito, que seria de maior importância para estes jovens, na medida em que propiciaria uma melhor integração nos diferentes contextos, na continuidade entre o seminário menor e maior.

4.8.1.4. Autoconceito e escolaridade do pai e da mãe

Apresenta-se em seguida o resultado do teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* para amostras não paramétricas, realizado com o objetivo de analisar se o autoconceito varia consoante a escolaridade dos pais dos participantes, tendo-se verificado que não existe variação dos resultados do autoconceito em nenhuma das subescalas quando comparado com a escolaridade das mães dos jovens. No entanto, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa, baixa, de sentido negativo, no que concerne à subescala honestidade e escolaridade dos pais (r_S = -.372; p =.039).

Tabela 5. Autoconceito em função da escolaridade do pai e da mãe

	Autoconceito Físico		Autoconceito Social		Autoconceito: Relações com Pares e Pais		Autoconceito: Valores Espirituais/Religião		Autoconceito: Honestidade		Autoconceito: Estabilidade Emocional		Autoconceito Académico		Autoconceito Não Académico		Autoconceito Global		Autoconceito Total	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Escolaridade da Mãe	-.130	.485	.167	.370	.134	.471	.292	.112	-.219	.237	.169	.365	.226	.221	.018	.922	.144	.440	.073	.698
Escolaridade do Pai	-.224	.226	-.063	.734	-.122	.513	.240	.193	-.372	.039**	.234	.205	.189	.308	-.139	.454	-.113	.546	-.108	.564

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**
**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

No mesmo sentido, também a H3 foi confirmada sendo que o resultado anteriormente descrito parece indicar que níveis inferiores de escolaridade do pai estão associados a níveis inferiores de autoconceito honestidade. Estes resultados podem espelhar aquilo que, foi observado através da intervenção psicológica realizada num dos seminários da nossa amostra, uma vez que os pais tendiam a referir nas reuniões, ainda que de forma indireta: "eu sei que se o meu filho for padre terá estabilidade e ser padre ainda é um estatuto".

Neste sentido, considera-se que seria pertinente avaliar pormenorizadamente esta questão das crenças, e valores, quer com os encarregados de educação, quer com os adolescentes e jovens de modo a delinear, uma estratégia de intervenção no sentido de promover o autoconceito honestidade. Para além disto, o conceito de honestidade deverá prevalecer durante toda a formação pessoal e académica para que, posteriormente, consigam alcançar o sacerdócio na sua plenitude.

4.8.1.5. Autoconceito e meio habitacional rural e urbano

Apresenta-se em seguida o resultado do teste de *Wilcoxon* realizado com o objetivo de analisar se o autoconceito varia consoante o facto de os seminaristas serem provenientes do meio rural ou urbano. Verificou-se apenas a existência de uma diferença significativa ($Z_{(31)}$ = -2,293; p= .022) indicando que o facto de os seminaristas não serem provenientes de em meio rural, ou seja pertencerem a um meio urbano, parece indicar uma maior propensão para um melhor autoconceito social.

Tabela 6. Diferenças entre os seminaristas provenientes de meio rural ou urbano relativamente ao autoconceito

	Subescalas dos questionários	Provenientes de meio rural OM	Provenientes de meio urbano OM	$Z_{(31)}$	*p*
SDQ III	**Autoconceito Académico Total**	14.18	19.32	-1.508	. 132
	Autoconceito Físico Total	15.08	17.68	-.764	. 445
	Autoconceito Social Total	13.22	**21.05**	-2.293	.022
	Autoconceito das Relações	16.08	15.86	-.062	. 951
	Autoconceito Valores Espirituais / Religião	14.70	18.36	-1.076	.282
	Autoconceito Honestidade	16.02	15.95	-.021	. 983
	Autoconceito Estabilidade Emocional	16.28	15.50	-.228	. 820
	Autoconceito Não Académico	14.15	19.36	-1.528	. 127
	Autoconceito Global	14.72	18.32	-1.054	. 292
	Autoconceito Total	14.40	18.91	-1.322	. 186

Relativamente à H4, que objetivava explorar as diferenças os seminaristas de meio rural ou urbano relativamente ao autoconceito, verificou-se que esta foi confirmada na medida em que foi encontrada a presença de uma diferença significativa entre o autoconceito social ($Z_{(31)}$ = -2.293; p= .022) e os alunos seminaristas provenientes de meio urbano (OM=21.05), pelo que, estes resultados, poderão estar associados ao facto de este tipo de meio (urbano) promover o autoconceito social.

A partir da análise realizada, mesmo não se tendo verificado várias diferenças significativas considera-se pertinente descrever os resultados encontrados uma vez que estes podem sugerir uma tendência quanto ao autoconceito em seminaristas provenientes ou não de zonas rurais. Quanto ao autoconceito académico total não se verificam diferenças nas ordens médias ($Z_{(31)}$ =-1.508; p=.132) entre o grupo proveniente de meio rural (OM=14.18) e meio urbano (OM=19.32), embora estes últimos resultados se apresentem ligeiramente superiores aos dos seminaristas provenientes de um meio rural. Quanto ao autoconceito físico, não se verificam diferenças ($Z_{(31)}$ = -.764; p=.445) entre o grupo que provem de meio rural (OM=15.08) e meio urbano (OM=17.68), contudo os valores tendem a ser mais altos no meio urbano. Como já foi referido, encontra-se uma diferença significativa quanto ao autoconceito social ($Z_{(31)}$=2.293; p=.022) e os alunos seminaristas provenientes de meio e urbano (OM=21.05). No que concerne ao autoconceito das relações ($Z_{(31)}$=-.062; p=.951) também não se verificam diferenças entre o grupo proveniente de meio rural (OM=16.08) e não rural (OM=15.86), sendo os valores mais altos meio rural. Relativamente ao autoconceito valores espirituais e religião ($Z_{(31)}$=-1.076; p=.282) não existem diferenças entre o grupo proveniente em meio rural (OM=14.70) e urbano (OM=18.36), no entanto os valores tendem a ser ligeiramente superiores no meio urbano. De igual modo, no autoconceito honestidade ($Z_{(31)}$ = -.021; p= .983) também não se encontraram diferenças entre o grupo proveniente em meio rural (OM= 16.02) e urbano (OM=15.95), mas os valores tendem a ser mais altos no meio rural. Quanto ao autoconceito estabilidade emocional ($Z_{(31)}$=-.228; p=.820) não se verificam diferenças entre os grupos, seja no de provenientes de meio rural (OM=16.28) ou não rural (OM=15.50), mas no que diz respeito à tendência dos valores denota-se que são superiores no meio rural. No que concerne ao autoconceito não académico ($Z_{(31)}$=-1.528; p=.127) também não apresentam diferenças entre o grupo proveniente de meio rural (OM=14.15) e urbano (OM=19.36), embora este último apresente um resultado ligeiramente superior. Na subescala autoconceito global ($Z_{(31)}$=-1.054; p=.292) também não apresenta diferenças entre o grupo proveniente de meio rural (OM=14.72) e não proveniente deste mesmo meio (OM=18.32), contudo os alunos provenientes do meio urbano apresentam valores ligeiramente superiores ao nível do autoconceito global. Por fim, na subescala autoconceito total ($Z_{(31)}$=-1.322; p=.186) também não apresenta diferenças entre o grupo proveniente de meio rural (OM=14.40) e proveniente do meio urbano (OM=18.91), sendo importante salientar que os alunos provenientes do meio urbano apresentam valores ligeiramente superiores quando comparados com os seminaristas do meio rural ao nível do autoconceito total.

Os resultados encontrados na análise realizada parecem contrariar as crenças dos pais anteriormente mencionadas, que indicam que o sacerdote que reside em meio rural tende a ser visto com um estatuto de superioridade hierárquica social. Considerando-se o facto de não existir literatura que suporte estes resultados pode-se referir o facto de possivelmente não haver muita diferença entre o meio rural e urbano, dado que o meio urbano representado diz respeito a cidades médias e o meio rural próximo das cidades.

Considera-se assim que seria útil para a literatura subjacente ao estudo sobre o sacerdócio, que se aprofundassem estas questões com uma maior população quer sacerdotal, quer com a população em geral, partindo dos estereótipos e crenças associados a esta vocação.

4.8.1.6. Autoconceito e participação em intervenção psicológica

Apresenta-se, em seguida, o estudo realizado com o objetivo de analisar os níveis de autoconceito total, tendo em consideração as diferenças do autoconceito dos alunos seminaristas perante a participação em intervenção psicológica.

Tabela 7. Diferenças no autoconceito com e sem intervenção psicológica

	Com Intervenção (n= 27)	***Sem Intervenção (n= 4)***		
	OM	**OM**	$Z_{(31)}$	***p***
Autoconceito Físico Total	**17.02**	9.12	-.059	.953
Autoconceito Social Total	16.33	13.75	55.000	-.531
Autoconceito Relações com Pares e Pais	15.70	18	424.000	-.472
Autoconceito Valores Espirituais / Religião	15.35	20.38	414.500	-1.034
Autoconceito Honestidade	15.72	17.88	424.500	-.443
Autoconceito Estabilidade Emocional	15.56	19	420.000	-.708
Autoconceito Global	15.33	20.50	414.0000	-1.062
Autoconceito Académico Total	**16.11**	15.22	61.000	-.177
Autoconceito Não Académico Total	**16.52**	12.50	50.000	-.825
Autoconceito Total	**16.41**	13.25	53.000	-.648

A partir de uma análise estatística com recurso ao teste não-paramétrico *Wilcoxon*, foi possível verificar que não existem diferenças significativas quanto ao autoconceito e respetivas subescalas, nos grupos que realizaram ou não, intervenção psicológica nos seminários, refutando-se assim esta hipótese (H5). Ainda assim, considera-se pertinente apresentar os resultados obtidos visto que estes apontam para um melhor autoconceito total quando realizada intervenção psicológica. Posto isto, verifica-se um autoconceito físico total ligeiramente superior no grupo intervencionado (OM=17.02; *p*=.953), comparativamente ao grupo sem intervenção (OM=9.12). De igual modo, o autoconceito social parece superior no grupo que beneficiou de intervenção (OM=16.33; *p*.=-,531) em relação ao outro grupo (OM=13.75). Por outro lado, no que carateriza o autoconceito relações com pares e pais analisa-se que o grupo que conteve intervenção psicológica apresenta resultados inferiores (OM=15.70; *p*=-.472) em relação ao grupo que não usufruiu de intervenção (OM=18). No mesmo sentido, o autoconceito valores espirituais/religião parece superior no grupo não intervencionado (OM=20.38; *p*=-1.034) quando comparado com o grupo que obteve intervenção (OM= 15.35). Em sequência, o autoconceito honestidade parece ser mais elevado no grupo sem intervenção (OM= 17.88; *p*=-,443) face ao grupo com intervenção (OM= 15.72). Assim, também o autoconceito estabilidade emocional parece apresentar valores superiores no grupo sem intervenção (OM= 19; *p*=-.708) quando comparado com o grupo que conteve intervenção (OM=15.56). Também o autoconceito global parece superior no grupo não intervencionado (OM= 20.50; *p*=-1.062) em relação ao outro grupo (OM=15.33). Numa outra análise, os alunos seminaristas que participaram em sessões de intervenção psicológica parecem apresentar um autoconceito académico total superior (OM=16.11; *p*=-.177) aos alunos que não frequentaram esta intervenção (OM=15.22). Assim, também o autoconceito não académico total parece ser bastante superior no grupo intervencionado (OM=16.52; *p*= -.825) face ao grupo sem intervenção (OM=12.50). Para terminar, e ainda neste sentido, o autoconceito total tende a ser mais elevado no grupo de alunos seminaristas que participaram em sessões de intervenção psicológica (OM=16.41; *p*= -.648) quando comparados com os restantes alunos que não contiveram esta intervenção (OM=13.25).

Estes resultados, podem indicar uma maior reflexão pessoal e consequentemente das suas caraterísticas pessoais, por parte dos seminaristas que participaram em sessões de intervenção psicológica. Desta forma e conforme analisado no enquadramento teórico, sendo o autoconceito um fenómeno íntimo e pessoal que se relaciona com o funcionamento global das pessoas (Vaz Serra, 1986), deverá ser aprofundado, especificamente ao nível dos valores

pessoais, morais e sociais, de forma a explorar e concretizar a opção pelo sacerdócio. De facto, em Portugal e no estrangeiro, nomeadamente em Itália, os programas de intervenção disponibilizados aos seminaristas apresentam como objetivo a promoção do autoconceito, da maturidade afetiva e da capacidade relacional (Zollner, 2013). Na realidade e conforme referido na literatura, em Portugal, o psicólogo já realiza intervenção psicológica que tem como objetivos centrais a promoção do autoconhecimento (autoconhecimento, autoestima, projeto vocacional) geral dos alunos seminaristas, bem como a promoção da reflexão e consciência das diferentes caraterísticas pessoais assim como, do projeto vocacional. Em síntese, estes resultados indicam-nos, enquanto diretrizes para a intervenção, que a promoção do autoconceito no contexto de seminário é preponderante e deverá ser analisado enquanto processo de atividade reflexiva, mais concretamente no que diz respeito ao amadurecimento da decisão pela opção sacerdotal.

Ainda no sentido de explorar estes resultados, torna-se de maior interesse referir o facto da intervenção psicológica realizada ser bastante distinta conforme o seminário. Sendo ainda que, para além da intervenção ser diferente, o tempo de permanência do psicólogo em contexto de seminário também é muito reduzido, havendo a necessidade de intervir em diferentes grupos, tornando, neste sentido, a intervenção menos frequente. Por outro lado, não se pode deixar de referir que o autoconceito desta amostra é médio, na sua globalidade, pelo que a intensificação da intervenção nesta área deverá incidir na promoção desta caraterística, uma vez que esta se relaciona positivamente com outras variáveis como a decisão vocacional.

4.8.2. Resultados e discussão do Sentido de Comunidade em função das variáveis sociodemográficas

Depois de conhecermos os resultados do autoconceito, proceder-se-á, de seguida, à análise do total da escala breve de sentido de comunidade, assim como da escala breve de sentido de comunidade em função das variáveis sociodemográficas, especificamente da idade, do tipo de seminário, do nível de escolaridade dos pais, da proveniência de meio rural ou urbano e ainda da participação em intervenção psicológica.

4.8.2.1. Sentido de Comunidade Total

Apresenta-se, posteriormente, os resultados da análise estatística descritiva realizada com o objetivo de conhecer os níveis de sentido de comunidade dos seminaristas inquiridos.

Tabela 8. Sentido de Comunidade do total da amostra

	OM	DP	Mínimo	Máximo
Sentido de Comunidade total	**33.71**	4.353	15	39
Satisfação das Necessidades	7.94	1.389	2	10
Pertença	9.32	1.492	3	10
Influência	7.77	1.359	3	10
Ligações Emocionais	8.68	.979	7	10

No que se refere à escala breve do sentido de comunidade, no seu total verifica-se que os sujeitos da amostra apresentam um sentido psicológico de comunidade forte (OM=33.71), de acordo com o indicador total. Relativamente às diferentes dimensões do sentido de comunidade verificou-se que os sujeitos apresentam globalmente uma satisfação elevada das necessidades avaliadas, sendo a sua ordem média de 7.94. Este resultado indica-nos que, na generalidade, estes alunos parecem obter o que necessitam da comunidade do seminário, conseguindo satisfazer as suas necessidades. Quanto à dimensão pertença, que avalia a medida em que o sujeito se sente integrado na sua comunidade do seminário, nomeadamente o modo como se sente membro da comunidade, verifica-se um elevado sentido de pertença (OM=9.32) o que demonstra que globalmente se sentem acolhidos e integrados no contexto de seminário. Na dimensão influência estes alunos apresentam um valor moderado (OM=7.77), demonstrando assim que compreendem a possibilidade de influências mútuas entre si. Estes resultados são coerentes com um dos modelos que fundamentam a prática do Psicólogo Educacional – o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner que defende que o desenvolvimento humano é influenciado pelas relações e contextos onde o sujeito se encontra inserido, sendo que o desenvolvimento da pessoa é afetado por todas as relações e contextos onde se encontra inserida.

Por fim, no que respeita às ligações emocionais, isto é ao modo como os seminaristas se sentem ligados e apresentam laços afetivos com os membros da comunidade do seminário, pode concluir-se que os sujeitos se sentem ligados emocionalmente (OM=8.68).

Contudo, estes resultados parecem indicar a desejabilidade dos mesmos na medida em que, após a reflexão da observação realizada em contexto de grupo e de consulta individual,

assim como da análise cuidada dos questionários sociodemográficos preenchidos pelos alunos seminaristas, denota-se que estes alunos apresentam níveis elevados de competitividade no sentido de não se ajudarem mutuamente e apresentarem diversas situações de conflito com os diferentes alunos do mesmo ano e de anos diferentes. Assim, como diretrizes interventivas, ressalta-se que a intervenção psicológica poderá possibilitar o desenvolvimento de relações positivas entre os alunos desta comunidade, através da aplicação de programas de desenvolvimento vocacional junto dos seminaristas, organizados em volta de temáticas como a exploração do "Eu" e dos "Outros", concretamente a perspetiva temporal, os interesses gerais e específicos, as aptidões, os valores, a personalidade e as expetativas; a perceção e as expetativas de outros significados relativamente ao próprio adolescente, às suas caraterísticas pessoais que diferem dos outros, às relações que estabelece com os outros, especificamente com os colegas da comunidade do seminário, aos diferentes objetivos e expetativas de cada aluno, à importância da partilha e do "cuidar do outro"; e ainda a promoção e reflexões acerca das profissões, do mundo profissional e das oportunidades existentes, bem como a forma como anteveem o seu futuro (Königstedt, 2011), nomeadamente a "vocação" sacerdotal.

4.8.2.2. Sentido de comunidade e idade

Apresenta-se em seguida o resultado do teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* para amostras não paramétricas, realizado com o objetivo de analisar se o sentido de comunidade breve varia consoante a idade dos seminaristas, não tendo sido encontradas diferenças no que concerne ao sentido de comunidade em função da idade.

Tabela 9. Sentido de comunidade em função da idade

	Satisfação das Necessidades		**Pertença**		**Influência**		**Ligações Emocionais**		**Total**	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Idade	-.070	. 709	-.053	. 777	. 081	. 667	. 104	. 577	.087	. 643

* A correlação é significativa ao nível 0.01

** A correlação é significativa ao nível 0.05

Analisados os resultados acima expostos e mais uma vez, considerando que não existe literatura que suporte os mesmos, verifica-se que o sentido de comunidade não varia conforme a idade dos seminaristas, refutando-se assim a H6. Podemos apenas analisar que, possivelmente, o sentido de comunidade estará dependente de outros fatores, talvez motivacionais ou maturacionais que não depende diretamente da idade dos participantes.

4.8.2.3. Sentido de Comunidade e tipo de seminário (menor e maior)

Foi realizada uma análise estatística com recurso ao teste *Wilcoxon* para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de seminário (menor e maior) e a escala breve de sentido de comunidade. Verificou-se que não existem diferenças significativas em nenhuma das escalas na comparação dos grupos.

Tabela 10. Comparação entre o sentido de comunidade e os grupos de seminário

	Subescalas dos questionários	Seminário Menor OM	Seminário Maior OM	$Z_{(31)}$	*p*
Escala Breve do Sentido de Comunidade	**Satisfação de Necessidades**	15.89	16.28	-.120	.905
	Pertença	**16.25**	15.39	-.299	.765
	Influência	**16.70**	14.28	-.699	.484
	Ligações emocionais	**17.16**	13.17	-1.165	.244
	Total da escala	**16.77**	14.11	-.745	.456

No que diz respeito à H7, que pretendia comparar o seminário menor e o maior em relação ao sentido de comunidade, analisou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas. Ainda assim, e apesar de se refutar esta hipótese, tendo em consideração os resultados anteriormente descritos, os jovens que pertencem ao seminário menor parecem apresentar valores de ordem média ligeiramente superiores ao dos alunos do seminário maior, não sendo esta diferença significativa. Considerando a falta de literatura que sustente estes resultados, podemos depreender que os mesmos podem estar relacionados com uma maior motivação por parte dos alunos do seminário menor para aderir às regras institucionais. Por outro lado, os estudantes do seminário maior poderão estar mais centrados nas tarefas

académicas e de desenvolvimento espiritual, sendo mais autónomos no que diz respeito à comunidade.

No mesmo sentido, estes resultados poderão estar relacionados com o facto da formação no seminário maior estimular a autonomia e os momentos de "isolamento", em que os seminaristas devem realizar atividades isoladamente (e.g.: o estudo pessoal é sobretudo de cariz individual, tendo sido possível, há pouco tempo, e por orientação da psicóloga que realiza intervenção no âmbito da autorregulação, a organização de uma sala de estudo de forma a promover momentos comuns de interajuda, partilha, organização, entre outros).

Na realidade, e no sentido oposto dos resultados encontrados, estes alunos deveriam ser capazes de estabelecer um conjunto de relações sociais positivas, concretamente ao nível do estabelecimento da partilha em comunidade, do sentido de pertença à comunidade do seminário assim como, ao conhecimento/cumprimento das regras desta comunidade educativa.

4.8.2.4. Sentido de Comunidade e escolaridade do pai e da mãe

Apresenta-se em seguida o resultado do teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman* para amostras não paramétricas, realizado com o objetivo de analisar se o sentido de comunidade breve varia consoante a escolaridade dos pais dos seminaristas. Verificou-se uma correlação significativa entre a escolaridade do pai e o total da escala (r_s=.742; p=.000).

Tabela 11. Sentido de comunidade em função da escolaridade do pai e da mãe

		Satisfação das Necessidades		**Pertença**		**Influência**		**Ligações Emocionais**		**Total**	
		r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Escolaridade	**da Mãe**	. 071	. 706	.007	.968	.102	.584	-.027	.887	.063	.738
Escolaridade do	**Pai**	-.046	. 808	-.038	.838	-.129	.491	-.146	.434	**.742**	**.000***

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**

**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

Realizada a análise apresentada verifica-se que a escolaridade da mãe não se relaciona com nenhuma das subescalas da escala breve de sentido de comunidade. Em contrapartida, a escolaridade do pai parece ser um fator influente no total da escala uma vez que existe uma correlação alta de sentido positivo, que indica que quanto maior for a escolaridade do pai, maior será o sentido de comunidade do aluno seminarista. Desta forma, confirma-se a H8.

Não havendo literatura que suporte estes resultados, novamente, podemos apenas realizar algumas reflexões sobre estes resultados. Considerando que, maioritariamente, estes alunos se encontram numa etapa de desenvolvimento em que apresentam uma baixa maturidade vocacional e/ou dificuldades na tomada de decisão (reforçando a pertinência da orientação vocacional) (Carvalho, 2008), poderá ser também uma fase do desenvolvimento em que os adolescentes e jovens adultos sentem uma maior ligação ao pai que, por sua vez, os ajuda a refletir sobre a importância do sentido de comunidade na tomada de decisão pelo sacerdócio visto que estes são considerados agentes motivadores nesta etapa da vida (Português, 1998). Podemos ainda transpor para esta reflexão aquilo que foi dito pela Comissão Episcopal do Clero Seminário e Vocações (1992b), onde foi referido que educadores bem preparados e instruídos conseguem com maior facilidade verificar a autenticidade das vocações. Assim, poderá entender-se que a crescente escolarização dos pais, também eles educadores, será responsável pela maior consciencialização dos seminaristas sobre a vida de sacerdote e, consequentemente do sentido de comunidade necessário para que este se desenvolva de forma harmoniosa.

4.8.2.5. Sentido de Comunidade e meio rural e urbano

Apresenta-se em seguida o resultado do teste de *Wilcoxon* realizado com o objetivo de analisar se o autoconceito varia consoante o facto de os seminaristas serem provenientes de um meio rural ou urbano. Verificou-se apenas a existência de uma diferença significativa na subescala influência ($Z_{(31)}$=-2.161; p=.031) entre o grupo proveniente em meio rural (OM=13.48) e o grupo proveniente de meio urbano (OM=20.59).

Tabela 12. Diferenças entre os seminaristas provenientes de meio rural ou urbano relativamente ao sentido de comunidade

	Subescalas dos questionários	Proveniente de meio rural OM	Proveniente de meio urbano OM	$Z_{(31)}$	*p*
EBSC	**Satisfação das Necessidades**	13.92	**19.77**	-1.885	**.059**
	Pertença	15.92	**16.14**	-.077	. 938
	Influência	13.48	**20.59**	**-2.161**	**. 031**
	Ligações Emocionais	14.88	**18.05**	-.975	. 330
	Total	14.00	**19.64**	-1.662	. 096

No mesmo sentido, considerando a apresentação dos resultados, analisa-se a confirmação desta hipótese (H9). Sendo assim, analisa-se uma diferença parcialmente significativa na subescala satisfação das necessidades ($Z_{(31)}$=-1.885; p= .059) entre o grupo proveniente de meio rural (OM=13.92) e o grupo proveniente de meio urbano (OM=19.77). Por outro lado, na subescala pertença não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($Z_{(31)}$=-.077; p= .938) entre o grupo proveniente de meio rural (OM= 15.92) e o grupo proveniente de meio urbano (OM=16.14). De outra forma, verificou-se a existência de uma diferença significativa na subescala influência ($Z_{(31)}$=-2.161; p= .031) entre o grupo proveniente de meio rural (OM=13.48) e o grupo não residente em meio rural (OM=20.59), indicando que possivelmente a motivação dos alunos do meio urbano deve-se à vocação e ao "desejo de serem sacerdotes", por outro lado, os alunos do meio rural, segundo os questionários sociodemográficos, tendem a referir que o que os levou a ingressar no seminário foi o contacto com o pároco, o apoio e incentivo da família, concretamente dos pais e avós. Verificando-se assim que, possivelmente, estes últimos parecem ingressar no seminário com uma maior predominância de influências externas. Aqui, mais uma vez se compreende aquilo que é referido pela literatura que suporta este estudo, que indica que a família, bem como a comunidade, tem um papel fundamental no desenvolvimento vocacional dos futuros sacerdotes. Genericamente, de acordo com os resultados verificados na subescala influência, bem como através das respostas do questionário sociodemográfico, poder-se-á depreender que o fator influência varia conforme o meio de onde os seminaristas são provenientes. Mais concretamente, se os seminaristas forem originários do meio rural estão mais suscetíveis a influências externas que se forem oriundos de um meio urbano.

Num outro sentido, na subescala ligações emocionais não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($Z_{(31)}$=-.975; p=.330) entre os grupos provenientes de meio rural (OM=14.88) e meio urbano (OM=18.05). Para terminar e no mesmo sentido, também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($Z_{(31)}$=-.1662;p=.096) na subescala total entre os grupos provenientes de meio rural (OM=14.00) e meio urbano (OM=19.64).

4.8.2.6. Sentido de Comunidade e participação em intervenção psicológica

Para analisar as diferenças do sentido de comunidade considerando a participação/ ou não em sessões de intervenção psicológica, utilizou-se o teste *Wilcoxon*. Os resultados obtidos referem que não existem estatisticamente significativas entre os alunos que participaram e os que não participaram em sessões.

Tabela 13. Diferenças no sentido de comunidade com e sem intervenção psicológica

Escala Breve de Sentido de Comunidade	Com Intervenção (n=27)	Sem intervenção (n=4)		
	OM	**OM**	$Z_{(31)}$	p
Satisfação das Necessidades	**16.50**	12.62	50.500	.381
Pertença	15.33	20.50	-1.326	.185
Influência	15.89	16.75	-.183	.855
Ligações Emocionais	15.93	16.50	-.124	.902
Total	**16.02**	15.88	-.030	.976

Apesar de se refutar a H10, uma vez que não se verificarem diferenças significativas entre as ordens médias nos grupos quanto ao sentido de comunidade, torna-se pertinente referir que a satisfação das necessidades é superior no grupo com intervenção (OM=16.50; p=.381) perante o grupo sem intervenção (OM=12.62). Por outro lado, o sentido de pertença é superior no grupo de alunos que tiveram intervenção (OM=20.50; p=.185) quando comparado com o grupo com intervenção (OM=15.33). De igual modo, a influência sentida entre os seminaristas é superior no grupo que não obteve intervenção (OM=16.75; p=.855) comparativamente ao outro grupo (OM=15.89). Também ao nível das ligações emocionais, o

grupo não intervencionado obteve valores superiores (OM=16.50; *p*=.902) tendo em consideração o grupo que usufruiu de intervenção (OM=15.93). Ainda assim, salientando-se novamente a ausência de diferenças estatisticamente significativas, verifica-se uma melhoria dos resultados do total da escala breve do sentido de comunidade no grupo que frequentou a intervenção psicológica, em detrimento do grupo que não frequentou esta intervenção.

Assim, e apesar de não se verificarem estudos sobre esta relação (sentido de comunidade e intervenção psicológica) pode-se considerar que estes resultados podem estar associados à ausência de atividades que trabalhem, explorem e promovam a importância do sentimento de pertença, da influência e das ligações emocionais de forma a satisfazerem as suas necessidades e, por sua vez que estas se reflitam de forma positiva no desenvolvimento global.

É ainda de maior interesse ressaltar que estes resultados remetem para a necessidade de exploração e aprofundamento em futuros trabalhos, nomeadamente a pertinência do sentido de comunidade no processo de decisão vocacional e da exploração intra e interpessoal, através do conhecimento sobre quais os alunos que reúnem condições para participar neste projeto (comprometimento; responsabilidade; exemplo positivo para os restantes alunos; entre outros) e ainda de reflexão sobre a vocação sacerdotal (explorar a formação humana/pessoal e intelectual exigida pelo seminário; a vivência em comunidade, através de questões como: O que é um jovem seminarista?, O que é um sacerdote?, Quando terminar a formação académica, o que fazer?, Que compromisso assume quando entra no seminário?, Que compromisso assume durante a formação sacerdotal?, Que compromisso assume no final da formação académica? E que compromisso assume enquanto sacerdote?).

4.8.3. Decisão e Indecisão em função das variáveis sociodemográficas

Nos próximos subpontos, encontrar-se-ão a apresentação e discussão de resultados do total da escala decisão e indecisão, assim como desta escala em função das variáveis sociodemográficas, concretamente a idade, o tipo de seminário, a escolaridade do pai e da mãe, a proveniência de meio rural ou urbano e por último a participação em intervenção psicológica.

4.8.3.1. Decisão Vocacional Total

Com o objetivo de estudar os níveis de decisão e indecisão vocacional dos jovens, jovens adultos e até mesmo adultos seminaristas, apresenta-se, em seguida, os resultados da análise estatística descritiva.

Tabela 14. Decisão e Indecisão Vocacional do total da amostra

	OM	DP	Mínimo	Máximo
Decisão	6.68	1.376	4	8
Indecisão	**22.84**	7.015	13	37

Relativamente à escala *CDS*, pode concluir-se que a amostra apresenta um nível de decisão relativamente baixo (OM=6.68, D=1.376) e que o nível da indecisão destes jovens face ao seu projeto vocacional é elevado (OM=22.8, DP=7.015). Estes resultados parecem indicar a existência de dúvidas consideráveis no que concerne ao processo de decisão vocacional. De facto, através da leitura atenta dos questionários sociodemográficos foi possível analisar que, maioritariamente, estes alunos ingressam no seminário menor e/ou maior por influência do pároco ou familiares. Desta forma, estes alunos acrescentam ainda que contêm imensas dúvidas "perante esta escolha", tendo optado pelo seminário menor porque "os meus pais/pároco me aconselharam" e pelo maior "para experimentar, para perceber se este é mesmo o meu caminho", necessitando de "refletir e perceber se é mesmo este o meu caminho". Face ao exposto, poder-se-á analisar que, muitos destes alunos optam pelo seminário com o intuito de "conhecer e experimentar", levando a que o processo de exploração vocacional seja realizado após a entrada no seminário. No mesmo sentido, os resultados anteriormente apresentados (elevados níveis de indecisão) podem demonstrar que a intervenção psicológica realizada no seminário poderia ter levado a uma maior exploração, consciência, responsabilidade e até mesmo reflexão sobre a opção sacerdotal, que até então não fora realizada.

Para o contexto prático de intervenção, estes resultados reforçam a importância e necessidade de intervenção psicológica adequada às características apresentadas, pelo que uma intervenção eficaz deveria efetivamente incidir na exploração dos fatores que se encontram na origem da indecisão vocacional, sendo assim fundamental uma exploração ao nível emocional (da própria pessoa, a promoção do seu autoconhecimento), e vocacional (uma pesquisa sobre as várias opções ao nível académico e profissional). Pois, tal como os próprios

seminaristas referem, a entrada no seminário menor poderá ser útil para confirmarem, conhecerem e experimentarem essa opção de vida.

Neste sentido, o psicólogo deverá auxiliar o seminarista a preparar-se para os possíveis resultados dessa busca, quer a sua opção seja o sacerdócio, e assim deverá preparar-se para a sua vida como sacerdote e as particularidades e implicações da mesma, ou pelo contrário, encontrar alternativas para o que tinha planeado, sendo que estas implicarão abandonar o seminário (voltar para casa da família ou para outro local) e por refletir e selecionar outras escolhas profissionais, quer estas impliquem prosseguir os estudos ou ingressar no mercado de trabalho (após finalizar o Ensino Secundário).

Para este tipo de intervenção, o psicólogo poderá adotar diversas estratégias, em contexto grupo ou individual, onde os seminaristas possam estar em contacto com as várias particularidades da vida sacerdotal, mas também das alternativas à mesma, e onde seja incentivados a investigar as mesmas. Deverão também estimular a exploração ao nível emocional, onde os alunos realizem atividades que promovam o autoconhecimento.

Globalmente, o psicólogo inserido neste contexto deverá estar preparado para intervir num grande número de situações, desde questões emocionais, patológicas (poderá não intervir nas mesmas, mas deverá saber despistá-las de forma a orientar o seminarista para a área mais adequada), até vocacionais. Pois sendo a população seminarista tão diversificada e a etapa desenvolvimental tão crucial, a preparação profissional e pessoal do psicólogo para a intervenção na mesma é fundamental.

4.8.3.2. Decisão e Indecisão vocacional e idade

Com o objetivo de verificar se existiam correlações entre a idade e a decisão ou indecisão vocacional dos jovens, foi realizada uma análise estatística com recurso ao coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Verificou-se a inexistência de relação entre a idade e a decisão vocacional, contudo, verificou-se a existência de uma correlação parcialmente significativa baixa, de sentido negativo, entre a idade e a indecisão vocacional (r_s=-.329; p=071). Este resultado, ainda que não seja muito elevado, talvez devido ao n da amostra, parece indicar que à medida que aumenta a idade dos jovens seminaristas, diminui a indecisão vocacional.

Tabela 15. Decisão e indecisão vocacional em função da idade

	Decisão		Indecisão	
	r_s	*p*	r_s	*p*
Idade	.004	.985	-.329	**.071**

* A correlação é significativa ao nível 0.01

** A correlação é significativa ao nível 0.05

Relativamente à H11 que objetivava explorar a relação entre a idade e a decisão e indecisão vocacional (que avalia o grau de indecisão do indivíduo (Taveira, 2000), neste caso do seminarista), verificou-se a presença de uma correlação parcialmente significativa de sentido negativo, entre a idade e a indecisão vocacional. Desta forma, esta hipótese é parcialmente confirmada, na medida em que se verificou uma relação entre a idade e a decisão vocacional dos alunos seminaristas. Este resultado vai ao encontro dos pressupostos teóricos presentes na literatura, referindo que quanto menor a idade maiores os níveis de indecisão, sugerindo que os jovens com menos idade/maturidade tendem a apresentar maiores níveis de indecisão (Naidoo, 1998). Este aspeto deve-se, em parte, ao facto de os jovens possuírem pouca experiência na tomada de decisão e possivelmente uma baixa maturidade vocacional. Consequentemente, estes factos traduzem-se em consequências a longo prazo visto que, as decisões realizadas de forma improvisada, sem preparação, fortemente influenciadas por variáveis externas (nos questionários sociodemográficos foi possível analisar que, maioritariamente os alunos mencionaram em ambas as questões: "O que me levou a vir para o seminário?" e "Quem me apoiou nesta decisão?", o pároco, os pais e a família mais próxima) e pelos aspetos intrínsecos, sendo frequentemente caraterizadas por uma elevada instabilidade emocional (Gumaz & Martinez, 2012; Carvalho, 2008). Assim, esta reflexão é ainda corroborada pela literatura quando se remete para a importância da exploração vocacional, enquanto procedimento de exploração de carreira, como o processo que sustenta a atividade de procura e processamento de informação acerca de si próprio (autoconhecimento) e do contexto em que está inserido, visando os objetivos vocacionais (Taveira, 2000).

4.8.3.3. Decisão e Indecisão e tipo de seminário (menor e maior)

Para analisar as diferenças entre os grupos do Seminário face à decisão vocacional global, utilizou-se o teste não paramétrico *Wilcoxon*. Os resultados obtidos referem que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as medianas dos grupos.

Tabela 16. Comparação entre a decisão e indecisão vocacional e os grupos de seminários

	Subescalas dos questionários	Seminário Menor OM	Seminário Maior OM	$Z_{(31)}$	*p*
CDS	**Certeza**	**16.64**	14.44	-.640	.522
	Indecisão	**16.32**	15.22	-.305	.760

Na mesma linha, os resultados obtidos também não evidenciaram a presença de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de seminário menor e maior e a decisão vocacional global, refutando-se assim a H12. Compreende-se que a ausência de diferenças entre os grupos pode sugerir que por um lado, este questionário (*CDS*) que avalia a escala de certeza e indecisão poderá não estar adequado para este público-alvo (seminaristas); por outro lado poder-se-á levantar uma outra questão que se prende com a complexidade da vocação sacerdotal. Pois, segundo a vertente religiosa a opção do sacerdócio não poderá ser estudada/entendida como uma profissão, mas sim enquanto vocação (Hahnenberg, 2010). Neste sentido, a literatura existente acrescenta que a opção pelo sacerdócio encontra-se dependente de uma longa aprendizagem (Lourrain, 2008), onde a espiritualidade se desenvolve num processo dinâmico, pessoal e experiencial onde procura a atribuição e significado existencial (Azevedo, 2012). Face ao exposto, surge a necessidade de aprofundar e refletir sobre o contributo da Psicologia no desenvolvimento das dimensões humana e vocacional da formação de adolescentes e jovens adultos seminaristas, de forma a conhecer propostas de intervenção psicológicas adaptadas aos contextos de cada seminário. Para terminar, estes resultados poderão ainda indicar que, no que respeita à decisão vocacional, a intervenção realizada com estes alunos (seminaristas) deverá ser repensada, na medida em que nem todos os participantes do nosso estudo tiverem intervenção psicológica, sendo ainda que apenas um seminário menor da nossa amostra é que usufruiu de intervenção vocacional e a maioria dos restantes alunos seminaristas do menor e maior, apesar de terem participado em intervenção psicológica, esta não foi predominantemente de caráter vocacional.

4.8.3.4. Decisão e Indecisão vocacional e escolaridade do pai e da mãe

Para analisar as diferenças dos níveis de decisão e indecisão face à escolaridade dos pais, utilizou-se o teste de coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Os resultados apresentam correlações significativas em todas as escalas analisadas como iremos descrever abaixo.

Tabela 17. Decisão e indecisão vocacional em função da escolaridade do pai e da mãe

	Decisão		**Indecisão**	
	r_s	*p*	r_s	*p*
Escolaridade da Mãe	.403	**.025***	-.364	**.044***
Escolaridade do Pai	. 365	**. 044***	-.400	**.026***

* A correlação é significativa ao nível 0.01

** A correlação é significativa ao nível 0.05

No que diz respeito a esta hipótese (H13), que pretende estudar a decisão e indecisão vocacional em função da escolaridade dos pais, verificou-se a presença de algumas correlações significativas entre as variáveis. Desta forma, a H13 é confirmada, na medida em que existe uma correlação moderada e positiva entre a escolaridade da mãe e a decisão vocacional (r_s=.403;*p*=.025) que indica que, quanto maior a escolaridade da mãe, maior a decisão vocacional dos jovens seminaristas. Em contrapartida, verifica-se uma correlação baixa de sentido negativo entre a escolaridade da mãe e a indecisão vocacional (r_s=-.364;*p*=.044) que nos permite analisar que quanto menor for a escolaridade da mãe maior será a indecisão vocacional.

Também relativamente à escolaridade do pai, verifica-se uma correlação baixa de sentido positivo entre a mesma e a decisão vocacional (r_s=.365;*p*=.044) indicando que quanto maior for a escolaridade dos pais, maior será a decisão vocacional. Contudo, a escolaridade do pai também se correlaciona moderadamente, em sentido negativo com a indecisão vocacional (r_s=-.400;*p*=.026) indicando que quanto menor a escolaridade do pai, maior o nível de indecisão vocacional.

Para terminar e no que diz respeito ao contexto prático de intervenção, estes resultados permitem-nos concluir a importância da família processo de decisão vocacional (Hankle, 2010; McGlone, Ortiz & Viglione, 2009). Desta forma, a intervenção psicológica, juntamente com a equipa formadora, deverá fomentar e trabalhar o envolvimento da família

em todas as dimensões do seminário, até porque, conforme referido na literatura, parece existir uma tendência em considerar que a educação por parte da figura materna e paterna se restringe ao período de férias de natal ou de verão, desvalorizando o apoio constante pois, apesar do regime de internato ser vivido no percurso de formação, este deve ser acompanhado pela própria família durante todo o ano. Nesta linha interventiva, com a colaboração de um psicólogo, torna-se fundamental desenvolver uma adequada pastoral da família "para poder confiar nela, como factor de integração e suporte da formação e da perseverança do futuro do sacerdote" (p. 69), fomentando uma estreita colaboração das famílias com o seminário, objetivando "levar o indivíduo a crescer nas várias dimensões primárias (física, intelectual, moral, social, religiosa) e derivadas (educação artística, vocacional, no sentido da educação profissional), mas de forma que todo o complexo da obra educativa seja coordenado para o conjunto unitário da personalidade bio-psico-social do indivíduo singular, na sua própria e específica individualidade." (Comissão Episcopal do Clero, Seminários e Vocações, 1992a, p.32).

Assim, propõe-se uma intervenção mais eficaz no processo de formação. Neste sentido, os próprios seminários, com a assistência do psicólogo, poderia, no decorrer do ano letivo, realizar encontros com as famílias, onde poderiam apresentar às mesmas o que é feito nos seminários, concretamente os progressos académicos dos seminaristas, bem como a vontade dos seus filhos de permanecer no seminários e prosseguir o sacerdócio ou optar por outras opções. Seria também pertinente, utilizar estes mesmos encontros, para auxiliar os familiares a conhecerem a vida nos seminários, o sacerdócio e de como poderão participar na vida do seminarista (e posteriormente, sacerdote).

4.8.3.5. Decisão e Indecisão Vocacional e meio rural e urbano

Para avaliar o impacto da proveniência do meio rural ou urbano sobre a decisão e indecisão vocacional, recorreu-se ao teste de *Wilcoxon*. Os resultados obtidos mostram que não existem diferenças significativas no que concerne à tomada de decisão, com base na proveniência de um meio rural ou não.

Tabela 18. Diferenças entre os seminaristas provenientes de meio rural ou urbano relativamente à decisão e indecisão vocacional

Subescalas dos questionários	Residentes em meio rural OM	Não Residentes em meio rural OM	$Z_{(31)}$	*p*
Decisão	14.08	19.50	-1.670	.095
Indecisão	16.82	14.50	-.682	.495

Analisados os resultados expostos na tabela acima, verifica-se que não existem diferenças na tomada de decisão ($Z_{(31)}$ = -1.670; p=.095) entre os jovens provenientes de um meio rural (OM=14.08) e não provenientes de meio rural (OM=19.50). De igual modo, também não se verificam diferenças na indecisão vocacional ($Z_{(31)}$ = -.682; p=.495) entre os jovens provenientes de um meio rural (OM=16.82) e provenientes de meio urbano (OM=14.50), refutando-se neste sentido esta hipótese (H14). Estes resultados parecem indicar que a decisão vocacional, orientada para o sacerdócio, assenta em outras premissas que não o local de proveniência/residência.

4.8.3.6. Decisão e Indecisão vocacional e participação em intervenção psicológica

De forma a analisar as escalas referentes à decisão vocacional global em relação aos alunos que participaram e não participaram em atividades de intervenção psicológica, procedeu-se à utilização do teste de *Wilcoxon.* Os resultados obtidos indicam que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 19. Diferenças na decisão e indecisão vocacional com e sem intervenção psicológica

	Com Intervenção *(n=27)*	Sem Intervenção *(n=4)*		
	OM	**OM**	$Z_{(31)}$	*p*
Decisão	15.20	**21.38**	-1.331	.183
Indecisão	**16.85**	10.25	-1.357	.175

Relativamente à hipótese 15 que tinha como objetivo analisar a decisão vocacional com e sem intervenção psicológica, verificou-se que não foram encontradas diferenças significativas, refutando assim esta hipótese. Ainda assim, importa analisar que quando comparados os grupos no que diz respeito à decisão vocacional após a intervenção ou na ausência da mesma ($Z_{(31)}$ =-1.331;p=.183), verificam-se que os resultados não seriam os desejáveis, visto que a decisão é maior no grupo que não obteve intervenção psicológica (OM=15.20; p=.183) do que no grupo que obteve intervenção (OM=21.38; p=.183). Por outro lado, quanto à indecisão psicológica ($Z_{(31)}$ =-1.357; p=.175), mesmo não havendo diferenças significativas, analisa-se que esta é superior no grupo com intervenção (OM=16.85) do que no grupo sem intervenção (OM=10.25). No entanto, salienta-se que a intervenção psicológica de caráter vocacional só é realizada pontualmente e, aborda a promoção de competências que poderão facilitar a decisão (e.g.: o autoconceito).

Assim, estes resultados apontam para a necessidade de aumentar a orientação vocacional no contexto de seminário, sendo no entanto imprescindível salientar a particularidade que quando nos referimos à decisão vocacional neste contexto, vocação sacerdotal, estamos a fazer referência a um conceito muito específico, ao discernimento vocacional. Neste sentido, quando inicialmente é promovida a exploração vocacional, esta poderá originar algum incremento da indecisão vocacional.

Contudo, este resultado pode ser entendido da seguinte forma: considerando que estes alunos ingressam no seminário com bastantes dúvidas e com a inexistência de uma decisão e até mesmo influenciados pelo próprio contexto familiar e social, como referido anteriormente, a intervenção psicológica poderá ter propiciado a existência de dúvidas, no sentido de levar estes alunos a realizarem uma devida exploração sobre o sacerdócio. Esta informação vai ao encontro do resultado/discussão referido(a) num dos pontos anteriores.

4.8.4. Resultados e discussão da relação entre as variáveis dependentes

Apresenta-se nos próximos subpontos os resultados obtidos relativamente à análise do impacto da relação das variáveis dependentes, nomeadamente as subescalas do autoconceito e do sentido de comunidade, as subescalas do autoconceito e da decisão e indecisão vocacional e, para terminar as subescalas do sentido de comunidade e da decisão e indecisão vocacional.

4.8.4.1. Autoconceito e sentido de comunidade

Para analisar a relação das diferentes subescalas do autoconceito com as diferentes subescalas da escala breve de sentido de comunidade, procedeu-se à utilização do coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Os resultados obtidos referem que existe uma correlação baixa, parcialmente significativa, de sentido positivo entre o autoconceito social total e a subescala influência (r_s=.348; p=.055) e entre o autoconceito não académico e a subescala satisfação das necessidades (r_s=.346; p=.056) e, ainda uma correlação estatisticamente significativa moderada, de sentido positivo, no que diz respeito ao autoconceito estabilidade emocional e à subescala ligações emocionais (r_s =.383; p=.033).

Tabela 20. Relação entre o autoconceito e o sentido de comunidade

	Satisfação das Necessidades		Pertença		Influência		Ligações Emocionais		Total	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Autoconceito Físico	.274	.136	-.280	.127	.161	.388	.056	.764	.088	.637
Autoconceito Social	.290	.114	.093	.621	**.348**	**.055**	.272	.138	.296	.106
Autoconceito Relações com Pares e Pais	-.067	.719	**-.325**	**.075**	.097	.604	-.155	.404	-.178	.338
Autoconceito Valores Espirituais /Religião	.178	.337	.301	.100	.030	.872	.241	.191	.249	.176
Autoconceito Honestidade	.115	.537	.235	.204	.137	.462	.158	.395	.178	.339
Autoconceito Estabilidade Emocional	.203	.273	.319	.080	-.012	.947	**.383**	**.033****	.292	.110
Autoconceito Académico	-.119	.524	-.130	.486	.303	.097	-.112	.549	-.090	.631
Autoconceito Não Académico	**.346**	**.056**	-.006	.975	.200	.281	.215	.245	.222	.229
Autoconceito Global	.169	.365	-.043	.819	.202	.276	.138	.324	.129	.489
Autoconceito Total	.297	.105	-.080	.670	.212	.252	.141	.449	.157	.399

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**

**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

Considerando os resultados acima descritos, pode concluir-se a confirmação desta hipótese (H16). Assim, os resultados obtidos sugerem uma diferença parcialmente significativa entre o autoconceito social e a subescala influência, sendo que a subescala autoconceito social total refere-se às relações com pares do mesmo sexo e do sexo oposto e à relação com pais e a subescala influência diz respeito ao facto de os seminaristas influenciarem e serem influenciados pelo contexto da comunidade onde residem. Verificou-se ainda uma outra diferença parcialmente significativa, entre o autoconceito não académico, que engloba o autoconceito físico, social e global e a subescala satisfação das necessidades (r_s =.346; p=.056) que nos poderá sugerir que os seminaristas conseguem obter o que necessitam da comunidade de seminário e esta comunidade ajuda-os a satisfazer as suas necessidades, isto é quanto maior o autoconceito social maior a satisfação das necessidades.

Já com uma diferença estatisticamente significativa verificou-se a relação entre autoconceito estabilidade emocional e a subescala ligações emocionais (r_s =.383; p=.033) que engloba a ligação dos seminaristas à sua comunidade assim como, os bons laços afetivos que têm com outros membros da comunidade. Estes resultados parecem sugerir que o facto de os jovens estabelecerem ligações emocionais coesas com a comunidade, a família (que está associada ao sentido de comunidade) e outras figuras de relevo, leva a que os seminaristas se sintam melhores consigo próprios e com as suas escolhas, transmitindo-lhes equilíbrio emocional.

4.8.5. Autoconceito e decisão e indecisão vocacional

Com o objetivo de verificar se existiam correlações entre as subescalas do questionário *SDQ-III* e *CDS* foi realizado o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Este teste permitiu-nos verificar a existência de algumas correlações positivas moderadas, indicando que à medida que aumenta o autoconceito social total (r_s =.472; p=.007), o autoconceito dos valores espirituais e religião (r_s=.485; p=.006) e ainda o autoconceito global (r_s=.518; p=.003), também aumenta a subescala Certeza vocacional. Por outro lado, correlacionou-se ainda as subescalas do *SDQ-III* com a subescala Indecisão vocacional e verificou-se a existência de algumas correlações negativas. Ou seja, quanto menor o autoconceito social total (r_s= -.353; p=.052), ainda que este resultado seja parcialmente significativo e de intensidade baixa, maior a indecisão vocacional. Também o autoconceito dos valores espirituais e religião desce à medida que aumenta a indecisão (r_s=.-.441; p=.013), sendo esta

correlação moderada. De igual modo sucede com a estabilidade emocional (r_s = -.356; p=.050), ou seja, esta tende a descer à medida que aumenta a indecisão vocacional. Por fim, verifica-se ainda uma correlação negativa de intensidade moderada indicando que quanto menor o autoconceito global maior a indecisão (r_s= -.603; p=.000).

Tabela 21. Relação entre o autoconceito e a decisão e indecisão vocacional

	Autoconceito Físico		**Autoconceito Social**		**Autoconceito: Relações com Pares e Pais**		**Autoconceito: Valores Espirituais/Religião**		**Autoconceito: Honestidade**		**Autoconceito: Estabilidade Emocional**		**Autoconceito Académico**		**Autoconceito Não Académico**		**Autoconceito Global**		**Autoconceito Total**	
	r_s	*p*	r_s	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*R*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*
Certeza	-.098	.268	**.472****	.007	-.089	.634	**.485****	.006	-.002	.992	.221	.233	.061	.744	.253	.170	**.518****	.003	.205	.268
Indecisão	.135	.470	**-.353**	.052	**-.441***	.013	**-.441***	.013	-.156	.102	**-.356***	.050	-.129	.488	-.254	.168	**-.603****	.000	-.243	.187

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**
**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

No que concerne à H17 que visava explorar a relação entre as diferentes subescalas do autoconceito e a decisão e indecisão vocacional, foi confirmada, na medida em que os resultados obtidos apontam para algumas correlações positivas e negativas estatisticamente significativas entre o autoconceito e decisão vocacional. Este resultado é corroborado pela literatura subjacente ao estudo do autoconceito e da decisão vocacional, a qual refere uma relação positiva entre autoconceito e decisão vocacional (Azevedo, 2012; Jordaan, 1963, cit. in Königstedt & Taveira, 2010; Stocker & Faria, 2009; Azevedo, 2005; Teixeira & Gomes, 2005; Faria & Azevedo, 2004).

Assim e com o objetivo de contextualizar estes resultados, pode concluir-se que quanto maior o autoconceito social, maior pontuação na escala certeza vocacional, consequentemente quanto menor o autoconceito social maior a indecisão vocacional dos alunos seminaristas. Os resultados obtidos sugerem que a quanto maior a qualidade/ interpretação das relações interpessoais maior a certeza e a decisão. No mesmo sentido, e no que concerne ao autoconceito valores espirituais/religião verificou-se que à medida que os valores espirituais se encontram consolidados, os níveis de decisão são maiores. Por outro lado, quando o autoconceito valores espirituais/religião não se encontram devidamente consolidados os níveis de indecisão, face à opção da vida sacerdotal, aumentam. Por último, quanto à correlação entre o autoconceito global e a decisão vocacional global, concluiu-se que quanto maior o autoconceito global (que engloba as dimensões autoconceito valores espirituais/religião; honestidade/verdade e estabilidade emocional) maior a certeza vocacional, por outro lado quando menor o auto conceito global maior a incerteza vocacional.

Para concluir, acrescenta-se que estes resultados podem advir do facto de quase cerca de metade da amostra (51,6%) ter usufruído de intervenção psicológica. Pois, estes alunos beneficiam de uma intervenção contínua, por parte de uma Psicóloga, no âmbito da orientação vocacional. Assim, tal como referem Azevedo (2005) e Faria e Azevedo (2005) nas conclusões dos seus estudos, os alunos que participaram em sessões de orientação vocacional, apresentam valores mais elevados de autoconceito nas seguintes dimensões: autoconceito de resolução de problemas, de honestidade/fiabilidade e social total. Pelo contrário, os alunos que nunca participaram nestas mesmas sessões, tendem a valorizar-se mais pela sua aparência física (Azevedo, 2005; Faria & Azevedo, 2005).

Em síntese, poder-se-á considerar que ao nível do autoconceito e da (in)decisão vocacional os alunos seminaristas apresentam dados semelhantes aos demais jovens, constatando-se que uma imagem clara e definida de si mesmo possibilita a realização de escolhas e de planos ajustados com os próprios interesses do sujeito (Grenhaus, et al., 1994,

cit. in Teixeira & Gomes, 2005). Salienta-se ainda que a importância do autoconceito está associada ao rendimento escolar, assim como à adaptação e bem estar global dos alunos (Faria & Azevedo, 2004).

Face ao exposto anteriormente, analisa-se que enquanto diretrizes futuras na intervenção psicológica no contexto de seminário, estes resultados reforçam a promoção do autoconceito nas diferentes fases desenvolvimentais (seminário menor e maior) assim como, durante toda a formação a que estes alunos devem percorrer para alcançar o sacerdócio.

4.8.6. Sentido de comunidade e decisão e indecisão vocacional

Relativamente à análise entre as subescalas da escala breve de sentido de comunidade e a decisão e indecisão vocacional, utilizou-se o coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*. Os resultados revelaram a inexistência de correlações estatisticamente significativas em todas as escalas de cada constructo. Contudo, tendo em consideração uma análise mais pormenorizada devido ao *n* da amostra, analisa-se que a pertença se relaciona com a indecisão, embora não de forma significativa.

Tabela 22. Relação entre o sentido de comunidade e a decisão e indecisão vocacional

Escala Breve de Sentido de Comunidade	Decisão		Indecisão	
	r_s	*p*	r_s	*p*
Satisfação das Necessidades	.038	.839	.098	.599
Pertença	.157	.400	-.010	.957
Influência	.110	.555	-.023	.900
Ligações Emocionais	.085	.654	-.185	.319
Total	.100	.592	-.028	.882

*** A correlação é significativa ao nível 0.01**

**** A correlação é significativa ao nível 0.05**

Para terminar a apresentação e discussão dos resultados, verificou-se que a H18 não foi confirmada, tendo sido refutada, uma vez que não se analisaram diferenças estatisticamente significativas entre o sentido de comunidade e a decisão e indecisão. Tratando-se de um tema pouco ou nada explorado, na literatura não encontramos informação que sustente os resultados que obtivemos. Contudo, a falta de relação significativa entre a escala breve de sentido de comunidade e a decisão vocacional global poderá ser percebida pelas respostas dadas pelos

seminaristas no questionário sociodemográfico, na medida em que estes entendem a decisão vocacional orientada para o sacerdócio como uma vivência externa ao seminário, direcionada para a comunidade por um lado e para a fé pessoal por outro.

Para estes alunos, o sacerdócio é entendido "não como uma profissão, mas sim uma vocação/um chamamento para uma vida diferente do comum", "o caminho de Deus", "é uma forma de vida dedicada a muitas pessoas, é disponibilidade para a comunidade", "é a entrega total a Deus" e, ainda "é algo de extrema responsabilidade e importância, mais do que uma profissão". Na realidade estas transcrições englobam uma análise minuciosa de todas as respostas dos alunos seminaristas dos seminários menores e maiores, demonstrando assim que todos os alunos da nossa amostra apresentam uma visão global e semelhante do sacerdócio. No entanto, e apesar de estes alunos demonstrarem uma definição consistente sobre esta escolha vocacional verifica-se, ainda através das respostas dadas no questionário sociodemográfico, que esta opção acarreta muitas dúvidas, o que acaba por ser contraditório às respostas dadas quando se pergunta sobre o que é o sacerdócio. De facto, na sua generalidade, estes adolescentes, jovens adultos e até mesmo adultos foram referindo que "a decisão ainda não está tomada", "não sei se este é realmente o meu caminho", "é um caminho que se percorre todos os dias com imensas dúvidas". As respostas dadas reforçam a importância de uma orientação vocacional direcionada e específica para o sacerdócio, de forma a explorar melhor esta e outras questões acima apresentadas.

Conclusão

Após realizada a análise e discussão dos resultados obtidos, importar destacar que se verificaram alguns dados bastante interessantes, que se apresentam nesta conclusão.

Concretamente na H1, que pretendia analisar se o autoconceito varia em função da idade, verificou-se que, relativamente ao autoconceito e idade não foram encontradas diferenças significativas, refutando-se assim esta hipótese.

Relativamente à H2 verificou-se uma diferença significativa entre os seminários na subescala de autoconceito honestidade. Ainda assim, considera-se que esta hipótese é confirmada uma vez que, apesar de a maior parte das diferenças encontradas não serem significativas (possivelmente devido ao *n* da amostra) existem ligeiras diferenças entre os grupos quanto ao autoconceito honestidade.

No mesmo sentido, na H3 que pretendia verificar se o autoconceito varia em função do nível de escolaridade do pai e da mãe, analisou-se uma diferença estatisticamente significativa no que concerne à subescala autoconceito honestidade e escolaridade dos pais, tendo sido confirmada.

A H4, que pretendia estudar se o autoconceito varia em função da proveniência do meio rural ou urbano, também foi confirmada, na medida em que se verificou uma diferença estatisticamente significativa entre a proveniência de meio rural e o autoconceito social.

Com recurso à análise da H5, que tinha como objetivo analisar se o autoconceito varia em função da participação em intervenção psicológica vocacional, concluiu-se que esta foi refutada. No entanto, e ainda que não se tenham verificado diferenças significativas quanto ao autoconceito após realizada intervenção psicológica vocacional, compreende-se a existência de uma ligeira mas promissora melhoria no autoconceito total no grupo de alunos que foi alvo de intervenção.

Finalizadas as hipóteses que diziam respeito à relação do autoconceito com as variáveis sociodemográficas, concluiu-se que na H6 não foram encontradas diferenças na análise do sentido com da idade, tendo sido refutada.

Neste sentido, a H7 também é refutada uma vez que não existem diferenças significativas entre o seminário menor e maior em nenhuma das escalas de sentido de comunidade.

De outra forma, a H8 é confirmada, na medida em que a escolaridade dos pais parece ser um fator influente no total da escala uma vez que existe uma correlação alta de sentido positivo.

Também a H9 é confirmada, uma vez que foi encontrada a existência de uma diferença significativa na subescala influência entre o grupo proveniente de meio rural e o grupo proveniente de meio urbano.

Por outro lado, quanto à H10 que diz respeito ao sentido de comunidade com e sem intervenção psicológica, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, refutando-se esta hipótese. Contudo, é ainda de maior interesse destacar que este sentido de comunidade torna-se superior (ainda que não de forma significativa) quando realizada intervenção psicológica vocacional. Logo, estes resultados reforçam a pertinência da continuidade da intervenção psicológica, ou início da mesma nos seminários que ainda não recorrem a esta intervenção por parte de um psicólogo.

Quanto à H11 deve referir-se que foi encontrada uma relação entre a idade e a indecisão, confirmando-se parcialmente esta hipótese.

Posteriormente, a H12 que objetivava a existência de diferenças entre os grupos de seminário relativamente à decisão e indecisão vocacional, foi refutada uma vez que, não existem diferenças significativas entre os grupos.

Já na H13 analisaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a decisão e indecisão com a escolaridade do pai e da mãe, tendo sido confirmada.

A H14 foi refutada, na medida em que os resultados obtidos mostram que não existem diferenças significativas no que concerne à tomada de decisão, com base na proveniência de um meio rural ou não.

No mesmo sentido, a H15 também foi refutada uma vez que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da decisão e indecisão com e sem intervenção psicológica. Conforme descrito anteriormente, e talvez devido à inexistência da devida exploração por parte destes alunos antes de ingressarem no seminário, a indecisão vocacional é superior à decisão vocacional. Sendo que, a decisão vocacional é superior sem intervenção psicológica e, por sua vez a indecisão vocacional é superior quando realizada intervenção psicológica.

Com recurso à análise da H16, que pretendia compreender a existência de relação entre as subescalas do autoconceito e as subescalas do sentido de comunidade, considera-se confirmada na medida em que se verificou a existência de uma correlação parcialmente significativa se sentido positivo moderado entre o autoconceito social e a subescala influência; entre o autoconceito não académico e a subescala satisfação das necessidades e ainda, uma correlação estatisticamente significativa de sentido positivo moderado no que diz respeito ao autoconceito estabilidade emocional e à subescala ligações emocionais.

No que concerne à H17, destaca-se que a mesma foi confirmada visto ter-se verificado que à medida que aumentam as escalas de autoconceito social, valores espirituais/religião e global, também aumenta a subescala certeza vocacional. Por outro lado, quanto menor o autoconceito social maior a indecisão vocacional. No mesmo sentido, também o autoconceito valores espirituais/religião desce à medida que aumenta a indecisão. De igual modo, sucede a estabilidade emocional e ao autoconceito global que tendem a descer à medida que aumenta a indecisão vocacional.

Em sequência, e para terminar a H18 que previa a existência de relação entre as subescalas da escala breve de sentido de comunidade e a decisão e indecisão vocacional, foi também refutada pelo que não se verificou qualquer tipo de relação significativa entre as mesmas.

Em suma, a investigação realizada apresenta novos e inovadores dados sobre os seminaristas relativamente ao autoconceito, ao sentido de comunidade e à (in)decisão vocacional, ainda inexplorados na literatura portuguesa e estrageira remetem-nos para a possibilidade de reflexão e delineação de novas ideias condutoras para estudos futuros.

Conclusão Geral

Após conclusão desta investigação, inerente à dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, foi possível analisar diretrizes importantes relativamente ao contributo da Psicologia Vocacional face à decisão pelo seminário.

No presente trabalho foram apresentados quatro capítulos, sendo os três primeiros referentes ao enquadramento teórico e o quarto ao estudo empírico. Desta forma, no primeiro capítulo foi abordada um pouco da história, definição e caraterização do seminário, bem como as práticas subjacentes à formação sacerdotal. Denota-se na realização deste primeiro capítulo, que a investigadora sentiu bastante dificuldade em encontrar referências teóricas, tendo sido essencial e predominante a observação e o contacto com o próprio contexto de seminário, concretamente com a equipa formadora e os seminaristas, oportunidade dada pela orientadora desta investigação; de forma a interiorizar e refletir sobre a complexidade deste contexto e, sequentemente refletir e aprofundar sobre todos estes aspetos de modo a colocar os principais conceitos, caraterísticas e especificidades deste contexto e desta população nesta dissertação.

No que diz respeito ao segundo capítulo deste estudo, a abordagem incidiu na caraterização do desenvolvimento vocacional, procurando aprofundar o conceito de exploração vocacional uma vez que o processo de desenvolvimento vocacional deverá abranger o processo de exploração, constituindo um dos objetivos de uma decisão vocacional consciente, principalmente quando falamos sobre a opção sacerdotal. Ainda neste segundo capítulo, procurou-se descrever as fases em que os participantes da nossa amostra se encontram em termos de desenvolvimento vocacional: a fase do adolescente, do jovem adulto e do adulto. Neste sentido, e reforçando a importância do contexto de observação, a investigadora sentiu alguma dificuldade em caraterizar estas fases tendo em conta esta população, contudo esta dificuldade foi ultrapassada com a ajuda da orientadora deste estudo.

No terceiro capítulo subjacente a este trabalho foi apresentada a definição e caraterização do conceito de decisão vocacional, ressaltando a importância da escolha vocacional pressupor uma decisão (Santos, 2005). No mesmo sentido, ao longo deste capítulo foram abordados as diferentes teorias e perspetivas dos modelos explicativos da tomada de decisão (modelos normativos, prescritivos e descritivos). Posteriormente, objetivou-se apresentar e explorar as variáveis da decisão vocacional, tendo sido enfatizado a variável autoconceito, sendo esta uma variável dependente desta investigação. Para terminar este capítulo, e considerando o contexto seminário e a população seminaristas não poderíamos

deixar de abordar um conceito bastante importante e imprescindível, na perspetiva católica, na decisão em ser sacerdote – o discernimento vocacional.

Finalizado o enquadramento teórico, o quarto capítulo destinou-se à metodologia, objetivos, hipóteses subjacentes ao estudo, o plano de estudo, o processo de amostragem, a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados, apresentando por último os resultados obtidos e a respetiva discussão.

Assim, no presente estudo, na exploração de possíveis relações entre o autoconceito, sentido de comunidade e (in)decisão vocacional verificaram-se vários resultados, uns de acordo com o que era esperado, outros não. Contrariamente ao esperado inicialmente, não foram encontradas diferenças entre os grupos de seminário menor e maior relativamente à decisão e indecisão vocacional. Neste sentido, confirmaram-se as hipóteses 2, 3, 4, 8, 9, 13, 16 e 17, foi parcialmente confirmada a hipóteses 11 e não foram confirmadas as hipóteses 1, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 15 e 18.

Torna-se importante destacar os resultados relacionados com o autoconceito, considerando que a promoção do autoconceito é uma prioridade na intervenção psicológica realizada na maioria dos seminários que foram alvo deste estudo, uma vez que à medida que aumentam as escalas de autoconceito social, valores espirituais/religião e global, a subescala certeza vocacional também aumenta; por outro lado, quanto menor o autoconceito social maior a indecisão vocacional. Consequentemente, também os valores espirituais/religião descem à medida que aumenta a indecisão. O mesmo sucede-se com a estabilidade emocional e ao autoconceito global que tendem a descer à medida que aumenta a indecisão vocacional.

Refletindo, neste sentido, sobre a pertinência e aplicabilidade deste estudo, para além de ser pioneiro, os resultados sugerem uma relação entre autoconceito e decisão vocacional em alunos seminaristas, com implicações para a prática de intervenções psicológicas vocacionais. Assim, estes resultados remetem para uma análise reflexiva dos resultados obtidos, na medida em que indicam a importância de realizar sessões que promovam o autoconhecimento, o discernimento e a decisão vocacional.

Por conseguinte, para a promoção do anteriormente referido, torna-se essencial que a presença dos psicólogos nos seminários seja mais assídua, sendo também importante que a formação destes profissionais abranja a intervenção nesses fatores, pois como a literatura refere, estes apresentam-se como de elevada importância no processo desenvolvimental dos futuros sacerdotes.

Na realização desta dissertação a investigadora deparou-se com algumas adversidades que poderão ter condicionado o estudo, podendo estas traduzirem-se também em algumas

limitações da investigação. Entre essas contrariedades encontram-se o facto de não existirem estudos antecedentes, os instrumentos utilizados não estarem indicados para a população-alvo (seminaristas adolescentes, jovens-adultos ou até mesmo adultos); a inexistência de alguns dados sociodemográficos (como os resultados escolares, a importância do grupo de pares fora do contexto de seminário, a relação com os diferentes membros do seminário); o número de participantes (que apesar de no total a população seminaristas ser relativamente reduzida, sendo este um estudo quantitativo poderia ter sido mais interessante utilizar uma amostra maior),sendo ainda que o facto de ser uma amostra pequena limitou o tratamento estatístico (e.g.: a definição de clusters nas variáveis como a idade, o tipo de seminário, o nível de escolaridade dos pais, a proveniência do meio e a participação em intervenção psicológica) e, ainda o facto de os grupos (seminário que frequentou sessões de intervenção psicológica e seminário que não frequentou sessões de intervenção psicológica) serem pouco comparáveis entre si, devido ao *n* de cada grupo.

Considerando as limitações supracitadas, poderia ser pertinente a realização de novos estudos utilizando uma amostra mais alargada, mais concretamente centro (Lisboa) e sul (Évora), de forma a salvaguardar a normalidade da mesma.

Após a conclusão do presente trabalho, importa refletir acerca das aquisições realizadas subjacentes ao desenvolvimento do mesmo. Assim, enquanto aspetos positivos destaca-se o elevado interesse por esta temática de investigação, a qual assume um caráter inovador e que concedeu à investigadora a oportunidade de observar no contexto prático o que é o seminário, o que é a vivência em comunidade, quais os objetivos e motivações destes alunos, quais as suas dificuldades, entre outros aspetos, que se manifestaram como hegemónicos na integração e envolvimento deste tema. Para além disto, a investigadora, juntamente com a sua orientadora, realizou várias entrevistas no sentido de aprofundar alguns aspetos, nomeadamente no que diz respeito à literatura teológica.

É ainda imprescindível referir a importância deste estudo para a própria prática do psicólogo, uma vez que, sendo os seminaristas tão pouco estudados ao nível da Psicologia e pelo facto de nem todos os estudos abordarem vários aspetos da vida dos seminaristas (vocação, a família, a comunidade que posteriormente integrarão, entre outros fatores), talvez alguns dos resultados apontados nesta investigação, e algumas das sugestões de intervenção, poderão ser úteis para a intervenção junto desta população.

Assim, considerando os resultados desta investigação, a intervenção psicológica nos seminários deverá implicar alterações ao nível da continuidade da intervenção, realizando-se, se possível, uma intervenção contínua em todos os seminários; a intervenção poderá ainda

abranger a desmistificação de crenças associadas ao sacerdócio, quer com a família, quer com os alunos seminaristas; ainda no sentido de referir diretrizes de intervenção, deverá ser reforçada o trabalho conjunto entre a família e o seminário, uma vez que parece existir uma tendência para considerar que a educação por parte da figura materna e paterna se restringe ao período de férias de natal e verão, esquecendo que, apesar do regime de internato vivido no percurso de formação, este deve ser acompanhado pela própria família durante todo o ano, verificando-se assim, que na perspetiva de alguns alunos existe o conceito de duas casas, sendo que uma corresponde ao seminário – casa de crescimento e formação; e a outra intitula-se como a casa de fim de semana, estando-lhe associada o descanso, o lazer e as férias, repercutindo-se, deste modo numa atitude completamente desmotivante e dissolvida de responsabilidades de rotina, horários, bem como de métodos e hábitos de estudo; será ainda de maior interesse desenvolver programas de intervenção vocacional que visem a exploração aprofundada do que é o sacerdócio e que implicações acarreta; o desenvolvimento de atividades que visem o desenvolvimento de relações positivas e, ainda a promoção do autoconceito e da autorregulação em todos os seminários menores e maiores.

Para terminar, a realização desta investigação revelou-se uma etapa predominante e marcante na trajetória pessoal e académica da investigadora, sendo fulcral para a experiência ao nível do processo de desenvolvimento de um estudo empírico.

Referências Bibliográficas

Agência Ecclesia (2014, junho 27). Portugal: Conferência Episcopal regista aumento de católicos. *Agência Ecclesia*. Disponível em: http://www.agencia.ecclesia.pt

Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF, 16* (1), 75-85.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação.* Braga: Psiquilíbrios.

Alport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Alverca, C. (2004). *Percursos na orientação e vida adulta: Que desafios?* In M. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações.* Coimbra: Almedina.

Amorim, A. (2007-2008). Seminário, dom e compromisso. In Seminários. *Anuário*, p. 49.

Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica, 2* (18), 255-267.

Andrade, J. M. A., Meira, G. R. J. M. & Vasconcelos, Z. B. (2001). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspetivas e desafios. *Universidade Federal da Paraiba, 1* 1-18.

Araújo, D. (2001). *O Arcebispo Santo – um modelo para hoje.* Braga: Cadernos do Diário do Minho.

Arquidiocese de Braga (2002). *D. Frei Bartolomeu dos Mártires. Memória da sua Beatificação.* Braga: Diário do Minho, Lda.

Arquidiocese de Braga. (2007-2008). *Anuário dos Seminários. No Seminário cresce o futuro.* Braga: Faz Sentido.

Arquidiocese de Braga. (2010-2011). *Anuário.* Braga: Faz Sentido.

Arquidiocese de Braga. (2012-2013). *Anuário.* Braga: Faz Sentido.

Arquidiocese de Braga. (2013-2014). *Anuário dos Seminários. No Seminário cresce o futuro.* Braga: Faz Sentido.

Azevedo, A. M. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia, 20* (2), 20-32.

Azevedo, A. M. (2005). *Motivação e Sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Azevedo, A. S. (2012). Ser ou não ser… O jovem de hoje sabe responder. *In* J. M. Duque, J. S. Lima, J. P. Abreu e M. M. Santos (Orgs.). *A pastoral juvenil numa igreja jovem.* Braga: Publicações da Faculdade de Teologia. Universidade Católica Portuguesa, 115-124.

Azevedo, M. R. (2012). *O autoconceito e a decisão vocacional dos alunos do 9º ano de escolaridade.* Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Filosofia - Braga.

Balbinotti, M. A. (2003). Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e crítica, 16* (3), 461 – 473.

Balbinotti, M. A., & Tétreau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo, 11* (3), 551-560.

Balbinotti, M. A., Wiethaeuper, D., & Barbosa, M. L. (2004). Níveis de cristalização de preferências profissionais em alunos de ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 5* (1), 15 – 28.

Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. (1998). Life Span Theory in Developmental Psychology. In R.M. Lemer (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.). Nova Iorque, NY: Wiley.

Barbosa, C. G. B. (2008). *Formação presbiteral na fala dos padres formadores: analisadores no processo preparatório ao sacerdócio católico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Minas Gerais.

Barreto, R. A. (2012). Biografias coletivas revelando a identidade cultural e educacional de seminários católicos. *Cadernos de História da Educação, 11* (2), 615-626.

Batista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspetiva de integração curricular. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 171-180). Coimbra: Almedina.

Benelli, S. J. (2006). O Seminário Católico e a Formação Sacerdotal: um estudo psicossocial. *Psicologia Universidade de São Paulo, 17* (3), 145-182.

Benelli, S. J. (2010). Percurso institucional do seminarista diocesano rumo ao sacerdócio. *Revista de Psicologia da UNESP, 9* (2), 1-17.

Benson, P. L., & Roehlkepartain, E. C. (2008). Spiritual development: a missing priority in youth development. *New Directions for Youth Development*, 118, 13-28.

Birren, J. E. & Cunningham, W. R. (1985). Research on the psychology in aging: Principles and experimentation. In J. E. Birren & K. W. (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed.). NY: Reinhold.

Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 3, 345-357.

Boisvert, D. L. (2010). Piety, Purity and Pain: Gérard Raymond and the Ideal of French Canadian Catholic Manhood. *Canadian Catholic Historical Association Historical Studies, 76*, 27-44.

Bravo, A. (1995). Reflexiones sobre el ministério ordenado. In *La vida consagrada y su funcione n la iglesia y en el mundo. Intervenciones, Comentarios, Mensaje y Acentos* (1995). Salamanca: Instituto Vocacional "Maestro Ávila".

Brêda, M. (2001). Decisão de Carreira, norma e sujeito agente. *Psychologica, 26*, 105-134.

Brêtas, J. R., Ohara, C. V., Jardim, D. P., Junior, W. A., & Oliveira, J. R. (2011). Aspectos da sexualidade na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva, 16* (7), 3221-3228.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a contexto for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22* (6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. *Analysis of Child Development, 6*, 187-249.

Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career Choice and development* (2nd, p.395-421) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Büssing, A., Föller-Mancini, A., Gidley, J., & Heusser, P. (2010). Aspects of spirituality in adolescents. *International Journal of Children's Spirituality, 15 (*1), 25-44.

Cahalan, K. A. (2011). Reframing Knowing, Being, and Doing in the Seminary Classroom. *Teaching Theology and Religion,14* (4), 343-353.

Caires, S. M., & Almeida, L. S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em Aberto. *Revista Portuguesa de Educação, 13* (2), 219-241.

Caires, S., & Almeida, L. (1998). Estágios curriculares: avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 3*, 83-96

Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In B. P. Campos (Org.). *Questões de política educativa* (pp.79-106). Porto: Edições Asa.

Cardoso, P. (2007/2008). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia, 40*, 141-161.

Cardoso, S. S. (2011). *Projetos futuros e atitudes vocacionais dos alunos do 9º ano de uma escola secundária de cabo verde*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade de Lisboa.

Carrilho, A. J. C. (1999). *Bens culturais da igraje ao serviço da evalgilização.* Lisboa: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.

Carvalho, R. G. G. (2008). A Dimensão Relacional da Intervenção dos Serviços de psicologia nas Escolas. *Psicologia: Reflexão e crítica, 21* (1), 119-124.

Cessario, R. (2008). Scholarship and Sanctity: A Lesson Aquinas Teaches the Priest and Seminarian. *Nova et Vetera, 8* (2), 233-249.

Christensen, L. B. (2004). *Experimental Methodolgy*. Estados Unidos da América: Winth Edition.

Clemente, M. (1994). Universidade Católica Portuguesa: Uma realização de longas expectativas. *LVS1TANIA SACRA*, *2* (6), 15-29.

Código de Direito Canónico (1983). Conferencia Episcopal Portuguesa. Retirado do website do Vaticano: http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuris-canonici_po.pdf

Comby, J. (1789). *A História da Igreja.* Porto: Editorial Perpétuo Socorro.

Comissão Episcopal do Clero Seminários e Vocações. (1992a). *Espiritualidade Sacerdotal.* Braga: Caritas Portuguesa.

Comissão Episcopal do Clero Seminários e Vocações. (1992b). *Padres para este tempo. Documentos do Magistério da Igreja sobre a formação para o ministério presbiteral.* Porto: Comissão Episcopal do Clero.

Concílio Enumérico Vaticano II (1999). *Constituições – Decretos – Declarações e Documentos Pontifícios.* Braga: Editorial A.O..

Conferencia Episcopal Portuguesa (1991-1995*). Documentos Pastorais. Secretariado Geral do Episcopado.* Lisboa: Editora Rei dos Livros.

Conger, J. J. (1991). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world.* Harper Collins Publishers.

Congregação para o Clero (2009). *Diretório para o Ministério e a Vida dos Presbíteros.* Lisboa: Editora Rei dos Livros.

Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *12* (1), 29-36.

Couto, A. (2007-2008). Seminário, janela aberta para Deus e para o mundo. In Seminários. *Anuário*, p. 25.

Craig, G. J. (1992). *Human Development.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Creed, P. A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 67,* 397-412

Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family, 66,* 267- 280. doi: 10.1111/j.1741-3737.2004.00019.x

Del Core, P. (2011). Giovani e scelte vocazionali, tra paura e fiducia. Le sfide da affrontare per un'educazione alle scelte della vita. *Ricerca di Senso, Analisi esistenziale e logoterapia frankliana, 9* (2), 181-216.

Dias, M. J. M. (2005). A teologia católica em Portugal de 1910 à actualidade. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões, 4* (7/8), 269-278.

Duarte, M. T., & Vilaça, I. (2004). *A exploração na construção de projectos significativos.* In M. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações.* Coimbra: Almedina.

Equipa Formadora do Seminário Conciliar. (2007-2008). Pré-Seminário Adulto. In Seminários. *Anuário*, p. 55.

Faria, L, & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica, 8,* 41-49.

Faria, L. & Taveira, M. C. (2004). *Activação do desenvolvimento vocacional: Avaliação de uma intervenção psicológica*. Faculdade de ciências e Tecnologias.

Faria, L. & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da exploração e da indecisão de jovens no contexto da consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. *XI Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.*

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 23* (4), 361-371.

Faria, L. C., & Taveira, M. C. (2011).Avaliação do Processo de Aconselhamento Vocacional: Revisão da Literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27* (1), 93-101.

Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9* (2), 17-30.

Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português.*Paidéia, 14* (29), 265-276.

Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). *Activação do desenvolvimento vocacional: Avaliação de uma intervenção psicológica*. Em J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes., & S. Monteiro

(Orgs.), *Actas do Simpósio Internacional: Activação do desenvolvimento psicológico* (pp. 179-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Faria, L., Araújo, A., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2008). Consulta Psicológica Vocacional em grupo: Estudos de caso com alunos de 9.º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, *12* (1), 45-60.

Faria, L., Königstedt, M., & Taveira, M. D. C. (2011). Avaliação da eficácia das intervenções vocacionais. *Psicologia, Educação e Cultura*, *15* (1), 107-223.

Faria, L., Pinto, J., & Cunha, M. C. (2008). Processos de influência parental e carreira na adolescência. *Psicologia e Educação, 7* (1), 109-126.

Farias, J. J. F. (2012). Espiritualidade sacerdotal. *In* J. M. Duque, J. S. Lima, J. P. Abreu e M. M. Santos (Orgs.). *Evangelho e Mundo. Estudos de homenagem ao Prof. Doutor D. Pio G. Alves de Sousa* (pp.379-387). Braga: Publicações da Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa.

Fernandes, S. (2008). O papel social dos seminaristas e do clero na modernização da Igreja Católica e do país. *Religião e Sociedade, 28* (2), 210-220.

Ferracioli, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, *16* (2), 180-194.

Ferreira, J. (2013). *A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ferreira, J., & Nascimento, S. (2010). Emoções Morais e Desenvolvimento Interpessoal em adolescentes: estudo comparativo para a etnia. In J. Ferreira (Org.). *A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Ferreira, M. & Nelas (2006). Adolescências... Adolescentes... *Educação, Ciência e Tecnologia*, 141-162.

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist, 41* (2), 99-110.

Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e a realização escolar na adolescência. *Psychologica, 5,* 13-31.

Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidáctica.

Frankl, V. (2000). *Man`s Search for Ultimate Meaning.* Cambridge: Perseus Publishing.

Freire, A. F. (1989). *Retiro espiritual.* Braga: Editorial A.O.

Gallagher, T. M. (2013). *O Discernimento dos Espíritos. Um Guia Inaciano para a Vida Quotidiana.* New York: Editorial A. O..

Gallaro, G. D. (2012). Priestly Identy and Vocation. Steady attention to vocation essentials necessary. *Priesthood*, *14*, 42-47.

Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-Making Models and Career Guidance. In J. A. Athanasou & V. Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career* Guidance (pp. 157-185). Berlim: Springer Media.

Gati, I. (1986). Making career decision: A sequential elimination approach. *Journal of Couseling Psychology*, 33, 408-417.

Gati, I., Fassa, N. & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: The sequential elimination approach. *The Career Development Quarterly, 43*, 211-220.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Couseling Psychology*, *43*, 510-523.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(4), 510-526.

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K, L., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2012). The Creation and Validation of Short and Very Short Measures of Positive Youth Development. *Development of short Positive Youth Development scales*, *1*, 1-78

George, L. K., Ellison, C. G., & Larson, D. B. (2002). Explaining the relationships between religious involvement and health. *Psychological Inquiry*, *13*, 190-200.

Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *8* (1), 1-17.

Gonçalves, S. R. T. (2007). *O Desenvolvimento da carreira em adultos pouco escolarizados.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação e Psicologia.

Grouws, D, J. (1995). The Role Concept in Career Development. In D. E. Super & B. Šverko. *Lifes Roles, Values and Careers, International Findings of the Work Importance Study.* San Fancisco: Jossey-Bass Publishers.

Guzmán, C. N. & Martínez, A. C. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitários. *Estúdios Sobre Educación, 22*, 115-132.

Hahnenberg, E. P. (2010). *Awakening Vocation. A Theology of Christian Call.* Collegeville, Minnesota: Liturgical Press.

Hall, D. T, & Mirvis, P. H. (1995). Careers as lifelong learning. In A. Howard (Ed.), *The changing nature of work* (pp.323-361). San Francisco: Jossey Bass.

Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Hankle, D. D. (2010). The psychological processes of discerning the vocation to the catholic priesthood: a qualitative study. *Pastoral Psychology, 59* (1), 201-219.

Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14,* 119-133.

Harrison, M. O., Edwards, C. L., Koenig, H. G., Bosworth, H. B., Decastro, L., & Wood, M. (2005). Religiosity/spirituality and pain in patients with sickle cell disease. *The Journal of Nervous and Mental Disease,* 4, 250-257.

Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2010). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence 3*, 1-18.

Imaginário, L. (1990). *Desenvolvimento vocacional*. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Jepsen, D., & Diley, J. (1974). Vocational decision-models: a review and comparative analysis. *Review of Educational Research, 44,* 3, 331-349.

João Paulo II (n.d.). Pastores Dabos Vobis. Consultado em 9 de maio de 2015 em: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis_po.html

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches.* Califórnia: SAGE Publication, Inc.

Katz, M. R. (1996). A model of career decision making. *Vocational Guidance Quarterly, 15*, 2-10.

Keating, D. J. (2010). Sharing in the Pastoral Charity of Christ: Priestly Formation as Spirituality. *Seminary Journal, 7* (20), 43-52.

Kierniesky, N., & Groelinger, L. (2003). General anxiety and death imagery in catholic seminarians and college students. *The Journal of Psychology, 97*, 199-203.

Klein, H. (1990). Adolescence, youth, and young adulthood: Rethinking current conceptualizations of life stage. *Youth & Society, 21* (4), 446-471.

Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: Avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia, 20* (47), 303-312.

Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira. Avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.

Königstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar. Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes.* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.

Lassance, M. C. (2005). Adultos com dificuldades de ajustamento ao trabalho: Ampliando o enquadre da orientação vocacional de abordagem evolutiva. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *6* (1), 41-51.

Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. In R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development.* New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.

Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (2011). Consulta Psicológica Vocacional para jovens adultos e adultos. In M. Taveira, & J. Silva (Org.). *Psicologia Vocacional. Perspetivas para a Intervenção.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Lewis, D. M., Savicks, M., & Jones, B. J. (1996). Career development predicts medical school success. *Journal of Vocational Behavior, 49,* 86-98.

Lima, M. R. (1998). *Orientação e Desenvolvimento da Carreira em Estudantes Universitários. Estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira. (*Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Lobato, C. R. P., & Koller, S. H. (2003). Maturidade Vocacional e Género: Adaptação e Uso do Inventário Brasileiro de Desenvolvimento Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4* (1), 57-69.

Lourenço, O. (1998). Transgressores Felizes e Infelizes na Compreensão de Emoções Morais na Criança. *Psicologia, Educação e Cultura, 2*, 241-261.

Lourenço, O., & Menéres, S. (2004). Para uma Compreensão do Significado Moral e Cognitivo do Fenómeno do Vitimizador Feliz: Um Estudo em Crianças de 6/7anos. *Psicologia, Educação e Cultura, 8,* 381-400.

Lourrain, M. (2008). *Discernir. O que é que se passa em nós?* Braga: Editorial A.O..

Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Tese de Doutoramento. Porto Alegre: Universidade de Rio Grande do Sul.

Magalhães, M.. O., Lassance, M. C. P., & Gomes, W. B. (1998). Escolha vocacional em adolescentes. In W.B. Gomes (Org.), *Fenomenologia e pesquisa em psicologia* (pp. 161-195). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Marante, S. C. (2010). *A reconstrução do sentido de comunidade: implicações teórico-metodológicas no trabalho sobre a experiência de sentido de comunidade. (*Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.

Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso.* Coimbra: Quarteto Editora.

Marchand, H. (2005). *Psicologia do Adulto e do Idoso*. Coimbra: Quarteto.

Marques, J. A. (1980). *A Identidade do Sacerdote. O Sacerdócio ministerial no Magistério de João Paulo II*. Braga: Diário do Minho.

Marsh, H. W., & O 'Neil, R. (1984). Self-Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement, 21*, 153-174.

Martins, D. S. M., & Carvalho, C. (2013). A identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos: Um olhar na (re)educação em Portugal. *Revista Eletrónica de Educação, 7* (3), 25-39.

Marturano, E. M., Elias, L. C. S., & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 251-288). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

McGlone, G. J., Ortiz, F. A., & Viglione, D. J. (2009). Cause for Hope and Concern. *Human Development, 30* (2), 12-20.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14* (1), 6-23.

Melo-Silva, L. L., Noce, M. A., & Andrade, P. P. (2003). Interesses em adolescentes que procuram orientação profissional. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, 4* (2), 6-17.

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J.,Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The Process of Occupational Decision Making: Patterns during the Transition to Adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 439–465. doi:10.1006/jvbe.2002.1885

Moura, L. (2004). Desenvolvimento vocacional na idade adulta: uma estratégia de apoio. In. M. Taveira, & H. Coelho. *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida. Fundamentos, Princípios e Orientações.* Coimbra: Almedina.

Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12* (1), 37-48.

Myers, J. E., Sweeney, T. J, & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: a holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development, 78,* (3), 251–265.

Naidoo, A.V. (1998). *Career Maturity: A Review of Four Decades of Research.* South Africa: University of the Western Cape.

Naidoo, M. (2012). Ministerial formation of theological students through distance education. *Original Research, 68* (2), 1-8.

Neto, M. E.V. (2008). *Relação entre religiosidade e orientação moral de homens e mulheres. (*Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.

Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra: Almedina.

Novais, V. (2007-2008). Educar para o encanto. In Seminário. *Anuário*, p. 29.

Nunes, J. M. R. (2011). *Espiritualidade Sacerdotal Ministerial. O contributo de João Paulo II nas Cartas aos Sacerdotes*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Teologia do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Nunes, M. F., & Noronha, A. P. (2009). Relações entre interesses, personalidade e habilidades cognitivas: Um estudo com adolescentes. *Psico-USF, 14* (2), 131-141.

Oliveira, M. (1994). *História Eclesiástica de Portugal.* Sintra: Publicações Europa-América.

Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147–154.

Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly, 49*, 29-44.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança.* Lisboa: Mc-Graw-Hill Companies.

Parks, S. D. (2011). *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in Their Search for Meaning, Purpose, and Faith.* San Francisco: Jossey-Bass.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Pastores Dabo Vobis (1992). Secretariado Geral do Episcopado. Consultado em 10 de abril de 2015 em: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031992_pastores-dabo-vobis_po.html

Peixoto, G. G. (2012). *Abílio Gomes Correia e a sua passagem pelos seminários de Braga. Braga*: Comissão Fabriqueira de S. Mamede de Este.

Peterson, G., Sampson, J., & Reardon, R. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Pfeifer, M. F. (1974).Student personnel services in United States Catholic seminaries training diocesan seminars: The college level, 1973-1974 [Abstract]. *Dissertations Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 35* (4-A), pp.1987.

Philips, S. D., & Pazieenza, N. J. (1988). History and theory of the assessment of career development and decision making. In W. B. Walsh, & S. H. Oispow (Eds.). *Career decision making.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pinto, A. V. (2006). *A história de Deus comigo.* Lisboa: Alêtheia Editores.

Pinto, H. R. (2002). *Construir o Fututo.* Santarém: JHM Edições.

Pinto, H. R., & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia, 36*, 111-136.

Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16* (1), 37-58.

Pinto, J., & Taveira, M. (2011). Abordagens à carreira na vida adulta: Estudo de avaliação de um modelo de intervenção. In. M. Taveira. *Estudos de Psicologia Vocacional.* Braga: APDC Edições.

Pinto, M. M., & Pinto, A. V. (2006).*Crer não crendo: religião e religiosidade em José Régio*. In M. M. Pinto. *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor José Amadeu Coelho Dias* (pp.199-222). Porto: Universidade do Porto.

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.

Português, E. (1998). *Seminário da Nossa Senhora da Conceição de Braga.* Braga: Oficina de S. José.

Primi, R., Munboz, A. M. H., Bigbetti, C. A., Nucci, E. P. D., Pellegrini, M. C., & Moggi, M. A. (2000). Desenvolvimento de um Inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13* (3), 451-463.

Prisco, J. S. J. (2002). *La dimensión humana de la formación sacerdotal. Aproximación histórica, aspectos canónicos y estratégias formativas.* Salamanca: Publicationes Universidad Pontificia de Salamanca Caja Duero.

Quevedo, O. B. (2007). Notes on the Human Formation of Priests. *Philippine Canonical Forum, 9,* 251-257.

Quevedo, O. B. (2012). Notes on the Human Formation of Priests. *Philippine Canonical Forum, 4,* 251-257.

Raguso, F. (2007-2008). Psicologia e Espiritualidade na formação para o sacerdócio. In Seminários. *Anuário*. p. 31.

Raguso, F. (2007-2008).A Formação Humana no Seminário. In Seminários. *Anuário*, p. 43.

Regnerus, M.D., Smith, C., & Smith, B. (2004). Social context in the development of adolescent religiosity. *Applied Developmental Science,* 8, (1), 27-38.

Ribeiro, J. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde.* Lisboa: Climepsi Editores.

Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: Um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *4* (1/2), 141-151.

Rodrigues, F. C. (1995). *Acção Católica.* Braga: Arquidiosece de Braga.

Rosário, P.,. Pina, F. H., Clares, P., & Espín, M. (2004). *Desarrollo de competências en la universidade: una propuesta para la evaluación de los logros alcanzados.* In M. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações.* Coimbra: Almedina.

Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, *16* (4), 403-424. DOI: 10.1177/1069072708318900

Salsinha, H. (2011). Influência do contexto familiar no desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes. Consultado em 19 de junho, 2014, em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0251.pdf

Sanks, T. H. (1984). Education for Ministry since Vatican II. *Theological Studies*, 45, 481-500. DOI: 10.1177/004056398404500304

Santos, M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo, 10* (1), 57-66.

Santos, P. J. (2005). Indecisão vocacional e indecisão generalizada. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Portugal.

Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.

Santos, P. J. (2010). Família e indecisão vocacional: Revisão da literatura numa perspectiva da análise sistêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11* (1), 83-94.

Savickas, M. (2002). Career adaptability: Na integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.

Savickas, M. (2007). Internationalisation of Couseling Psychology: constructing cross national consensus and collaboration. *Applied Psychology: An International Revieww, 56* (1), 182-188.

Savickas, M. L. (1985). Identity in vocacional development. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 329-337.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, *45*, 247-259.

Savickas, M. L. (1998). Interpreting interest inventories: a case example. *The Career Development Quarterly, 46* (4), 307-310.

Savickas, M. L. (2001). A Developmental Perspective on vocational behavior: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49–57.

Schaie, K. W., & Willis, S. L. (2003). *Psicología de la Edad Adulta y la Vejez*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Spring.

Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvares, E. F. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia, 8* (1), 107-115.

Seybold, K. S. (2007). Physiological mechanisms involved in religiosity/spirituality and health. *Journal of Behavioral Medicine, 30*, 303-309.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation & construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Shea, J. (2005). *Finding god again. Spirituality for adults.* Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Silva, C. M. (2012). *Espiritualidade e religiosidade das pessoas idosas: Consequências para a saúde e bem-estar*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Silva, J. M. (2010). Decisão de carreira: processo, desafios e soluções. *Psychologica*, 53, 5-25.

Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior, 51,* 358–374.

Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento Vocacional de Jovens Adultos. A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. (*Tese de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Songy, D. G. (2007). Predicting Success in Academic Achievement of Major Seminarians in Papua New Guinea: A Comparison of Cognitive Test Results and grade point averages. *Research Journal, 7*, 59-71.

Sousa, C. (2008). *A vinculação aos pais, par romântico e amigos e o desenvolvimento vocacional.* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Stanosz, P. (2005). Reproducing celibacy: A case study in diocesan seminary formation [Abstract]. *Dissertations Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *67* (7A), pp.2643.

Stocker, J., & Faria, L. (2009). *Autoconceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. Atas do X Congresso Internacional Galelo-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho.

Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of career exploration survey. *Journal of Vocational Behavior, 22,* 191-226.

Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In. D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development (2nd ed.)* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

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,* 30-44.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life.sapce approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp.121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Tagliavini, J. V. (2006). Educação e condições materiais da existência: Uma leitura sociológica da vocação sacerdotal. *Revista de Educação, 1* (2), 33-56.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Taveira, M. (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, Portugal.

Taveira, M. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos, & S. Caires. *Da universidade para o mundo do trabalho.* Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M. (2011). *Estudos de Psicologia Vocacional: Readings.* Coimbra: Almedina.

Taveira, M. C., & Silva, J. S. (2011). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Taveira, M. C. (2000). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. (Livro da Dissertação

apresentada para obtenção do grau de Doutor). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação, 3* (1), 109-120.

Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar: Uma proposta Científico-Pedagógica* (pp. 143-177). Coimbra: Quarteto.

Taveira, M. C., & Carvalho, M. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13* (1), 27-35.

Taveira, M. C., Cunha, C. S., & Faria, L. C. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia, Ciência e Profissão, 29* (3), 558-573.

Taveira, M., & Silva, J. (2011). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Taveira, M., Coelho, H., Oliveira, H., & Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações.* Coimbra: Almedina.

Teixeira, E. F. B., Müller, M. C., & Silva, J. D. T. (2004). *Espiritualidade e Qualidade de Vida.* Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005*). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 29* (3), 327-334.

Terra, D. (2007). Discernir o crer cristão. *Didaskalia, 37* (2), 47-68.

Terroso, P. (2007-2008). Pré-Seminário Juvenil. In Seminários. *Anuário,* p. 61.

Theologica, (1976*). A Formação Teológica dos Futuros Sacerdotes*. Braga: Diário do Minho.

Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.

Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal, 40,* 15-20.

Tourault, P. (1996). *História Concisa da Igreja.* Sintra: Publicações Europa-América

Underwood, L.G., & J.A. Teresi. (2002). The daily spiritual experience scale: Development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health-related data. *Annals of Behavioral Medicine 24*, 22-33.

Universidade Católica Portuguesa, (2013-2014). *Faculdade de Teologia, Lisboa, Braga, Porto: Anuário*. Lisboa: Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa.

Vallés, C. G. (1989). *Saber Escolher. A arte do discernimento.* Braga: Livraria A.I..

Vaz Serra, A. (1986). O inventário clínico de autoconceito. *Psiquiatria Clínica, 7* (2), 67-84.

Velasco, J. M. (2007). *La experiencia cristiana de Dios.* Madrid: Editorial Trotta.

Ventimiglia, J. C. (1978). Significant others in the professional socialization of catholic seminarians. *Journal for the Scientific Study of Religion, 17* (1), 43-52.

Vieira, C. M. S. (2011). *As dificuldades de tomada de decisão vocacional e auto-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade. (*Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. Percurso e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas, 70*, 45-70.

Williams, J. P. (2012). *The Church Educational System's Teaching and Learning Emphasis: Performance Testing with LDS Seminary Students* (Dissertação de Doutoramento). University of Wyoming, Estados Unidos da América.

Worthington, E. L., Hook, J. N., Davis, D. E., & McDaniel M. A. (2011). Religion and spirituality. *Journal of Clinical Psychology, 67*, 204-214.

Zollner, H. (2013). Psicología de la Religión. *International Journal for the Psychology of Religion, 3*, 100-114.

Anexos

Anexo A

Questionário Sociodemográfico

Atualmente, ainda não são suficientes os estudos no âmbito da orientação vocacional dos jovens seminaristas, no entanto, a complexidade do ensino no seminário leva-nos a questionar se de facto estes jovens e jovens adultos se encontram devidamente preparados para ingressarem no mesmo. Desta forma, parece-nos pertinente conhecer alguns aspetos relativos aos seminaristas, como: de onde são provenientes, qual o percurso escolar até então; a sua família; o auto conhecimento; o conhecimento sobre o sacerdócio, assim como sobre o seminário e, por último, o conhecimento da prática profissional do Psicólogo.

Assim, necessitamos da tua/sua colaboração, e desde já, agradecemos a disponibilidade no preenchimento deste questionário, bem como na participação do estudo. O mesmo, encontra-se inserido na dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, com o intuito de descrever e explorar as caraterísticas desenvolvimentais associadas à decisão vocacional dos seminaristas do seminário menor e maior.

Importa salientar que, todas as regras de confidencialidade serão respeitadas e os dados recolhidos serão utilizados apenas para os fins do estudo anteriormente mencionado.

Por fim, agradecemos mais uma vez, a atenção e recetividade, disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento.

1. Identificação Pessoal

Nome: _____

Data de Nascimento: ___/___/___

Morada:_____

Proveniente do meio rural: Sim☐ Não ☐

2. Percurso Escolar

Onde estudaste até à entrada para o Seminário?

Escolas Públicas: Sim ☐ Qual? _____

Anos de escolaridade: _____

Escolas Privadas: Sim □ Qual? _____

Anos de escolaridade: _____

Colégios Católicos: Sim □ Qual? _____

Anos de escolaridade: _____

Universidade: Sim □ Qual? _____

Curso: _____

E atualmente, onde estudas?

Escolas Públicas: Sim □ Qual? _____

Escolas Privadas: Sim □ Qual? _____

Colégios Católicos: Sim □ Qual? _____

Universidade: Sim □

3. Família

Qual a Profissão da mãe?

_____

Habilitações académicas da mãe?

_____

Qual a Profissão do pai?

_____

Habilitações académicas do pai?

_____

4. Identidade

- Quando me apresento a alguém refiro (caraterísticas mais importantes)…

- Os outros descrevem-me como…

- Descrevo a minha família como…

- Que acontecimentos do passado reconheço como significativos para a minha formação pessoal? Porquê?

5. Sacerdócio

- Para mim o sacerdócio é…

- Quando pensas/sa no perfil do sacerdote que caraterísticas consideras/ra importantes?

6. Seminário

- O que me levou a decidir vir para o seminário?

- Quem me apoiou nesta decisão?

- Antes de ingressar no seminário, o que sabia/conhecia sobre o mesmo?

- Quando percebi que este era o meu caminho?

- Em que momento decidi que queria ingressar no seminário?

- Atualmente como defino o seminário…

- Em que consiste a formação do seminário?

- Pretendo, posteriormente frequentar o seminário maior? Porquê? **(caso te encontres no seminário menor)**

- O que tenho pensado e sentido neste momento de transição? **(caso te encontres no seminário menor)**

- Que diferenças encontras/a entre um seminarista e um jovem não sacerdote? E entre um seminarista e um sacerdote?

7. Psicologia

- O que é para ti/si um Psicólogo?

Já participaste/ou em alguma atividade organizada pelo Psicólogo?

- O que achaste/ou dessa atividade? Consideras/a que foi produtiva? Se sim, em que sentido?

- De que forma o Psicólogo pode ajudar-te/lo a explorar/decidir a tua/sua decisão vocacional?

Anexo B

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

S.D.Q.3 e Questionário de Auto-Estima Global

Autor: H. Marsh
Adaptação Portuguesa: Faria & Fontaine

Autor: Rosenberg

Instruções

Propomos-lhe que reflicta sobre o que pensa e sente acerca de si e do seu percurso escolar e profissional. Para tal pedimos-lhe que responda às questões seguintes sabendo que as respostas são confidenciais e que não há boas nem más respostas. Gostaríamos que respondesse a todas as questões de forma sincera, pois só assim será possível atingir o objectivo deste estudo que é o de saber como está a vivenciar este período de transição escolar.

Uma vez que o que interessa é a sua primeira opinião sobre as questões, embora não haja tempo limite de resposta, gostaríamos que fosse o mais rápido(a) possível.

Nas páginas seguintes encontrará um conjunto de afirmações sobre si com as quais poderá concordar ou discordar em diferentes graus. Existem, pois, oito alternativas de resposta para cada frase: **concordo totalmente; concordo; concordo moderadamente; concordo mais do que discordo; discordo mais do que concordo; discordo moderadamente; discordo e discordo totalmente**.

A sua **resposta deve ser indicativa do que sente agora**, mesmo que tenha sentido algo diferente noutra altura da sua vida. Sempre que tiver de responder a itens que já não são apropriados à sua situação actual, responda como acha que se sentiu na altura em que viveu as situações apresentadas nesses itens.

Assinale apenas uma resposta para cada afirmação.

Não deixe itens sem resposta.

Não escreva nestas folhas, mas **assinale as suas respostas nas folhas de respostas, colocando uma cruz no quadrado** que corresponde à alternativa que escolher.

1- Considero que muitos problemas de Matemática são interessantes e desafiadores.

2- Os meus pais não são pessoas muito religiosas.

3- De uma forma geral eu tenho muito respeito por mim próprio(a).

4- Eu digo pequenas mentiras com frequência para assim evitar situações embaraçosas.

5- Recebo muita atenção das pessoas do sexo oposto.

6- Tenho dificuldades em exprimir-me quando tento escrever alguma coisa.

7- De um modo geral sou bastante calmo(a) e relaxado(a).

8- Enquanto crescia raramente via as coisas do mesmo modo que os meus pais.

9- Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.

10- Raramente consigo descobrir respostas para problemas que nunca foram resolvidos.

11- Tenho um corpo fisicamente atraente.

12- Tenho poucos amigos do meu sexo com os quais posso contar.

13- Eu sou um(a) bom(boa) atleta.

14- Hesitei escolher cursos que envolviam Matemática.

15- Sou uma pessoa religiosa.

16- De um modo geral tenho falta de confiança em mim próprio(a).

17- As pessoas podem sempre contar comigo.

18- Tenho dificuldades em encontrar pessoas do sexo oposto de quem eu goste.

19- Consigo escrever bem.

20- Preocupo-me muito.

21- Eu gostaria de criar os meus filhos (se os tiver) como os meus pais me criaram.

22- Detesto estudar para muitas das disciplinas escolares.

23- Sou bom(boa) a combinar ideias de formas nunca tentadas pelos outros.

24- Sou feio(a).

25- Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do meu sexo.

26- Sou desajeitado(a) e pouco coordenado(a) na maioria dos desportos e actividades fisicas.

27- Sempre fui melhor em Matemática do que nas outras disciplinas.

28- As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com a minha filosofia de vida.

29- De um modo geral aceito-me bem a mim próprio(a).

30- Ser honesto(a) não é particularmente importante para mim.

31- Tenho muitos amigos do sexo oposto.

32- Tenho um vocabulário pobre.

33- Sinto-me feliz a maior parte do tempo.

34- Tenho ainda muitos conflitos por resolver com os meus pais.

35- Gosto da maior parte das disciplinas escolares.

36- Eu gostaria de ter mais imaginação e originalidade.

37- Tenho uma boa constituição fisica.

38- Não me dou muito bem com pessoas do meu sexo.

39- Tenho boa resistência e energia nos desportos e actividades fisicas.

40- A Matemática faz-me sentir incapaz.

41- As crenças espirituais/religiosas tornam a minha vida melhor e fazem-me uma pessoa mais feliz.

42- De um modo geral não tenho muito respeito por mim próprio(a).

43- Eu digo quase sempre a verdade.

44- A maioria dos meus colegas sente-se mais à vontade com pessoas do sexo oposto do que eu.

45- Eu sou um(a) leitor(a) ávido(a).

46- Estou ansioso(a) a maior parte do tempo.

47- Os meus pais sempre se sentiram infelizes ou desapontados com o que eu faço e com o que eu fiz.

48- Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares.

49- Eu gosto de encontrar novas formas de resolver problemas.

50- Há muitas coisas do meu aspecto fisico que eu gostaria de mudar.

51- Faço amigos facilmente com pessoas do meu sexo.

52- Detesto desportos e actividades fisicas.

53- Sou bastante bom(boa) em Matemática.

54- As minhas crenças espirituais/religiosas fornecem-me as linhas mestras com as quais eu conduzo a minha vida.

55- Na generalidade eu tenho muita auto–confiança.

56- Às vezes tiro coisas que não me pertencem.

57- Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do sexo oposto.

58- Não realizo bem em testes que exigem uma elevada capacidade de raciocínio verbal.

59- Raramente me sinto deprimido(a).

60- Os meus valores são semelhantes aos dos meus pais.

61- Sou bom(boa) na maior parte das disciplinas escolares.

62- Não sou muito bom(boa) na resolução de problemas.

63- O meu peso corporal é o ideal (nem sou muito gordo(a) nem muito magro(a)).

64- As outras pessoas do meu sexo acham-me aborrecido(a).

65- Tenho muita energia nos desportos e actividades físicas.

66- Tenho dificuldades em perceber qualquer coisa que se baseie em Matemática.

67- O crescimento espiritual/religioso contínuo é importante para mim.

68- De um modo geral eu tenho um auto-conceito muito bom.

69- Eu nunca engano os outros.

70- Sou bastante tímido(a) com pessoas do sexo oposto.

71- Em comparação com a maioria das pessoas as minhas competências verbais são bastante boas.

72- Tenho tendência a ser emotivo(a), tenso(a) e inquieto(a).

73- Os meus pais nunca me respeitaram muito.

74- Não me interesso particularmente pela maioria das disciplinas escolares.

75- Tenho muita curiosidade intelectual.

76- Não gosto da minha aparência.

77- Partilho muitas actividades com pessoas do meu sexo.

78- Eu não sou bom(boa) em actividades que exijam capacidade física e coordenação.

79- Eu sempre fui bom(boa) em Matemática.

80- Raramente gasto tempo em meditação espiritual ou oração religiosa.

81- De um modo geral nada do que faço é realmente importante.

82- Ser desonesto(a) é sempre o menor de dois males.

83- Eu faço amigos facilmente com pessoas do sexo oposto.

84- Tenho frequentemente que ler as coisas várias vezes antes de as perceber.

85- Eu não perco muito tempo a preocupar-me com as coisas.

86- Os meus pais sempre me trataram de uma forma justa.

87- Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares.

88- Não sou muito original nas minhas ideias, pensamentos e acções.

89- Eu tenho feições bonitas.

90- Poucas pessoas do meu sexo gostam de mim.

91- Gosto de praticar intensamente desportos e actividades físicas.

92- Eu nunca realizo bem em testes que exigem capacidade de raciocínio matemático.

93- Sou uma pessoa melhor devido às minhas crenças espirituais/religiosas.

94- Na generalidade tenho sentimentos positivos relativamente a mim próprio(a).

95- Sou uma pessoa muito honesta.

96- Sempre me senti inseguro(a) no relacionamento com pessoas do sexo oposto.

97- Exprimo-me bem.

98- Sinto-me deprimido(a) com frequência.

99- Sempre foi difícil para mim falar com os meus pais.

100- Detesto a maior parte das disciplinas escolares.

101- Sou uma pessoa imaginativa.

102- Gostaria de ser mais atraente fisicamente.

103- Sou popular entre as pessoas do meu sexo.

104- Sou fraco(a) na maior parte dos desportos e actividades físicas.

105- Na escola os meus colegas procuram-me sempre para pedir ajuda em Matemática.

106- Basicamente sou um(a) ateu(ateia) e não acredito na existência de um ser superior ao homem.

107- De um modo geral eu tenho um baixo auto-conceito.

108- Sentir-me-ia bem ao copiar num teste desde que não fosse apanhado(a).

109- Sinto-me bem em ser amigo(a) de pessoas do sexo oposto.

110- Na escola tive mais dificuldade em aprender a ler do que a maioria dos alunos.

111- Tenho tendência a ser um(uma) optimista.

112- Os meus pais compreendem-me.

113- Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares.

114- Eu não teria qualquer interesse em ser inventor.

115- A maioria dos meus colegas têm melhor aparência física do que eu.

116- A maioria das pessoas têm mais amigos do seu sexo do que eu.

117- Gosto de desportos e actividades físicas.

118- Nunca me entusiasmei muito pela Matemática.

119- Acredito que há vida espiritual depois da morte.

120- De um modo geral tenho sentimentos bastante negativos em relação a mim próprio(a).

121- Valorizo a integridade acima de qualquer outra virtude.

122- Nunca tive muito em comum com pessoas do sexo oposto.

123- Tenho uma boa capacidade de leitura.

124- Tenho tendência a ser uma pessoa muito nervosa.

125- Gosto dos meus pais.

126- Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse duramente.

127- Consigo sempre encontrar formas mais adequadas de realizar tarefas rotineiras.

128- Tenho boa aparência física.

129- Tenho muitos amigos do meu sexo.

130- Sou do tipo sedentário e evito actividades enérgicas.

131- De um modo geral faço muitas coisas importantes.

132- Não sou uma pessoa digna de confiança.

133- As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com o tipo de pessoa que eu quero ser.

134- Nunca roubei nada de importante.

135- De um modo geral não me aceito muito bem a mim próprio(a).

136- Dos meus amigos poucos ou nenhuns são religiosos.

137- Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).

138- Por vezes penso que nada valho.

139- Sinto que tenho um certo número de boas qualidades.

140- Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maior parte das outras pessoas.

141- Sinto que tenho pouco de que me orgulhar.

142- Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.

143- Sinto-me uma pessoa de valor pelo menos tanto quanto a generalidade das pessoas.

144- Gostaria de ter maior respeito por mim próprio(a).

145- No conjunto inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).

146- Adopto uma atitude positiva para comigo.

Obrigada pela sua colaboração!

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

Escola _____

Nome completo _____

FOLHA DE RESPOSTAS

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	3
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	4
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	5
6	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	6
7	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	7
8	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	8
9	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	9
10	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	10
11	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	11
12	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	12
13	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	13
14	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	14
15	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	15
16	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	16
17	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	17
18	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	18
19	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	19
20	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	20
21	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	21
22	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	22
23	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	23
24	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	24
25	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	25
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	
26	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	26
27	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	27
28	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	28
29	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	29
30	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	30
31	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	31
32	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	32
33	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	33
34	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	34
35	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	35
36	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	36
37	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	37
38	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	38
39	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	39
40	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	40
41	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	41
42	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	42
43	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	43
44	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	44
45	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	45
46	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	46
47	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	47
48	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	48
49	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	49
50	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	50
51	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	51
52	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	52
53	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	53
54	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	54
55	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	55
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	
56	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	56
57	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	57
58	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	58
59	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	59
60	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	60
61	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	61
62	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	62
63	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	63
64	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	64
65	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	65
66	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	66
67	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	67
68	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	68
69	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	69
70	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	70
71	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	71
72	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	72
73	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	73
74	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	74
75	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	75
76	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	76
77	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	77
78	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	78
79	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	79
80	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	80
81	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	81
82	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	82
83	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	83
84	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	84
85	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	85
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	
86	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	86
87	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	87
88	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	88
89	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	89
90	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	90
91	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	91
92	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	92
93	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	93
94	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	94
95	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	95
96	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	96
97	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	97
98	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	98
99	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	99
100	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	100
101	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	101
102	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	102
103	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	103
104	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	104
105	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	105
106	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	106
107	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	107
108	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	108
109	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	109
110	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	110
111	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	111
112	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	112
113	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	113
114	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	114
115	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	115
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	

	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	
116	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	116
117	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	117
118	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	118
119	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	119
120	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	120
121	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	121
122	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	122
123	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	123
124	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	124
125	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	125
126	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	126
127	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	127
128	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	128
129	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	129
130	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	130
131	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	131
132	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	132
133	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	133
134	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	134
135	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	135
136	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	136
137	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	137
138	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	138
139	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	139
140	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	140
141	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	141
142	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	142
143	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	143
144	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	144
145	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	145
146	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	146
	Concordo Totalmente	Concordo	Concordo Moderadamente	Concordo mais do que Discordo	Discordo mais do que Concordo	Discordo Moderadamente	Discordo	Discordo Totalmente	

Anexo C

EBSC - ***Escala Breve de Sentido de Comunidade***

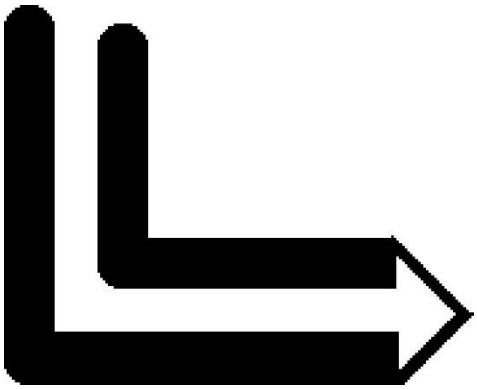
(Traduzido e adaptado por Liliana Marante e Wolfgang Lind)

Ao responder ao seguinte conjunto de questões, pense na sua área de residência, bairro ou comunidade local. Usando a escala apresentada em baixo, assinale um número junto a cada item, que indique o grau em que concorda que o item descreve a sua atual relação com a sua área de residência, bairro ou comunidade local. Por exemplo, se concordasse fortemente com o item 1, assinalaria o quadrado junto do número 5 à direita deste item. Se discordasse, assinalaria o número 2, e assim sucessivamente.

Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

1. Eu consigo obter o que necessito desta comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
2. Esta comunidade ajuda-me a satisfazer as minhas necessidades. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
3. Eu sinto-me como um membro desta comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
4. Eu pertenço a esta comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
5. Eu tenho uma palavra a dizer sobre o que se passa na minha comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
6. As pessoas desta comunidade conseguem influenciar-se uns aos outros. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
7. Eu sinto-me ligado(a) a esta comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4 5)
8. Eu tenho bons laços com outros nesta comunidade. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ (1 2 3 4)

Anexo D



CAREER DECISION SCALE

S.H. OSIPOW, C.G. CARNEY, J.WINER, B. YANICO & M. KOSHIER

©1976, 1987 BY PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT RESOURCES, INC.

VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO

Maria do Céu Taveira

(DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DO MINHO)

BRAGA

1997

INSTRUÇÕES:

Este questionário contém afirmações relacionadas com o modo como normalmente as pessoas pensam sobre os seus projectos escolares e profissionais e pode ajudá-lo(a) a construir melhor as suas decisões vocacionais.

Deverá decidir até que ponto cada afirmação traduz realmente o seu modo de pensar sobre os projectos escolares e profissionais, de acordo com a seguinte escala:

4 - Exactamente como eu

3 - Muito parecido comigo

2 - Pouco parecido comigo

1 - Nada parecido comigo

Um exemplo:

	Exactamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
Estou ansioso(a) por acabar o curso e começar a trabalhar	**4**	**3**	**2**	**1**

Se está muito seguro(a) de que gostaria de acabar o curso e começar a trabalhar e não tem dúvidas sobre isso, marque um círculo à volta do número 4. Se tem ainda algumas dúvidas sobre isso, faça o círculo à volta do número 3. Pode acontecer que gostasse de começar a trabalhar depois de acabar o curso, mas está ainda muito pouco seguro(a) disso, marque o círculo à volta do número 2. Finalmente, se não está nada ansioso(a) por começar a trabalhar após acabar o curso, faça o círculo à volta do número 1.

Leia cada afirmação cuidadosamente e marque as suas respostas no espaço a isso destinado. Atenção: Pode acontecer que, em algumas questões, considere que só uma parte da afirmação tem a ver consigo e por isso seja difícil responder. Se assim for, deverá considerar toda a afirmação para poder responder e decidir então até que ponto toda a afirmação tem a ver consigo.

Não há tempo limite, mas responda tão rapidamente quanto possível. Por favor, assegure-se que dá uma só resposta a cada afirmação e que responde a todas elas.

Antes de entregar este caderno, não se esqueça de indicar o nome, idade e outras informações pedidas, nos espaços a isso destinados.

Nome:_____

Idade (anos) _____ Data de nascimento: ___ / ___ /____

Ano de escolaridade/Profissão: _____

Escola: _____

Habilitações literárias Pai: _____ Mãe: _____

Profissão Pai: _____ Mãe: _____

Morada:_____ Telf: _____

Data de hoje: ___/ ___ / ___

	Exactamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
1. Já decidi qual a profissão que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	**4**	**3**	**2**	**1**
2. Já decidi qual o curso que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	**4**	**3**	**2**	**1**
4. Várias profissões me atraem, mas tenho tido dificuldade em me decidir por uma delas.	**4**	**3**	**2**	**1**
5. Sei que terei de trabalhar, mas nenhuma das profissões que conheço me atrai.	**4**	**3**	**2**	**1**
7. Ainda não pensei muito numa profissão. Sinto-me um pouco perdido(a) quando penso nisso, porque não tenho experiência de fazer escolhas sozinho(a) e não me sinto suficientemente informado(a) para fazer essa escolha agora.	**4**	**3**	**2**	**1**
8. A escolha de uma profissão parece depender de tanta coisa e ser tão incerta que às vezes me sinto sem coragem, mas gostaria de tomar uma decisão logo que possível.	**4**	**3**	**2**	**1**
9. Já me tinha decidido por uma profissão, mas entretanto verifiquei que é difícil atingir o que queria e agora tenho que voltar ao início e ver outras alternativas.	**4**	**3**	**2**	**1**
10. Quero ter a certeza absoluta que a minha escolha é acertada, mas nenhuma das profissões que conheço parece ser a ideal.	**4**	**3**	**2**	**1**
11. Ter de me decidir por uma profissão chateia-me. Gostaria de tomar rapidamente uma decisão e andar para a frente. Gostaria de fazer um teste que me indicasse qual a profissão a seguir.	**4**	**3**	**2**	**1**

12. Sei que gostaria de me formar, mas não sei que curso me satisfaria.	**4**	**3**	**2**	**1**
13. Neste momento é difícil tomar uma decisão, porque não conheço muito bem as minhas capacidades.	**4**	**3**	**2**	**1**
14. Não tenho interesses definidos. Há várias coisas que me atraem, mas não tenho a certeza se estão de acordo com as minhas possibilidades.	**4**	**3**	**2**	**1**
15. Interesso-me por várias coisas e acho que sou capaz de fazê-las, independentemente do que vier a seguir. O que me custa é escolher precisamente uma delas.	**4**	**3**	**2**	**1**
17. Preciso de mais informações sobre as profissões antes de tomar uma decisão.	**4**	**3**	**2**	**1**
18. Acho que sei o que quero seguir, mas sinto que preciso de mais ajuda para fazer uma escolha.	**4**	**3**	**2**	**1**
19. Nenhuma das situações acima referidas se aplica a mim. Neste momento, acho que...				

Anexo E

Exma. Senhora Professora Doutora Luísa Maria Soares Faria,

Os meus respeitosos cumprimentos.

Encontro-me a frequentar o 2º ciclo, especificamente o 2º ano, em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.

Neste último ano, encontro-me a desenvolver um estudo intitulado de "A influência do Autoconceito, do Sentido de Comunidade e da Decisão Vocacional no Discernimento Vocacional dos jovens Seminaristas da Região Norte de Portugal" que objetiva compreender os contributos da Psicologia Vocacional na opção do Sacerdócio, orientado pela Senhora Professora Doutora Ângela Sá Azevedo.

No entanto, para que seja possível realizar o presente estudo, necessitamos de alguns instrumentos, nomeadamente um sobre o Autoconceito, intitulado *The Self Description Questionnaire III* (SDQ III), adaptado à população portuguesa pela Exma. Senhora Doutora.

Não obstante a informação supracitada gostaríamos ainda de solicitar o envio do respetivo instrumento, assim como a cotação do mesmo.

Disponíveis para qualquer informação adicional e aguardando resposta, agradecemos, desde já, a atenção disponibilizada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Rita Fernandes

Exmo. Senhor Professor Doutor Wolfgang Lind,

Os meus respeitosos cumprimentos.

Encontro-me a frequentar o 2º ciclo, especificamente o 2º ano, em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.

Neste último ano, encontro-me a desenvolver um estudo intitulado de "A influência do Autoconceito, do Sentido de Comunidade e da Decisão Vocacional no Discernimento Vocacional dos jovens Seminaristas da Região Norte de Portugal" que objetiva compreender os contributos da Psicologia Vocacional na opção do Sacerdócio, orientado pela Senhora Professora Doutora Ângela Sá Azevedo.

No entanto, para que seja possível realizar o presente estudo, necessitamos de alguns instrumentos, nomeadamente um sobre o Sentido de Comunidade, intitulado *Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC)*, construída pelo Exma. Senhor Doutor, assim como pelo seu orientando – Liliana Raquel Pinheiro Marante (2010).

Não obstante a informação supracitada gostaríamos ainda de solicitar o envio do respetivo instrumento, assim como a cotação do mesmo.

Disponíveis para qualquer informação adicional e aguardando resposta, agradecemos, desde já, a atenção disponibilizada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Rita Fernandes

Exma. Senhora Professora Doutora Maria do Céu Taveira,

Os meus respeitosos cumprimentos.

Encontro-me a frequentar o 2º ciclo, especificamente o 2º ano, em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga.

Neste último ano, encontro-me a desenvolver um estudo intitulado de "A influência do Autoconceito, do Sentido de Comunidade e da Decisão Vocacional no Discernimento Vocacional dos jovens Seminaristas da Região Norte de Portugal" que objetiva compreender os contributos da Psicologia Vocacional na opção do Sacerdócio, orientado pela Senhora Professora Doutora Ângela Sá Azevedo.

No entanto, para que seja possível realizar o presente estudo, necessitamos de alguns instrumentos, nomeadamente um sobre a Decisão Vocacional, intitulado *Career Decision Scale (CDS)*, construída por Osipow, Carney, Winer e Koshier (1987, 1976), adaptado à população portuguesa pela Exma. Senhora Doutora (1997).

Não obstante a informação supracitada gostaríamos ainda de solicitar o envio do respetivo instrumento, assim como a cotação do mesmo.

Disponíveis para qualquer informação adicional e aguardando resposta, agradecemos, desde já, a atenção disponibilizada.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Rita Fernandes

Anexo F

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO (Fortin, 2006)

Investigadora: Ana Rita Fernandes, aluna do 2.º ano de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.

Reconheço que os procedimentos de investigação descritos na carta anexa foram-me explicados e que me responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões. Advertiram-me das outras possibilidades quanto à participação neste estudo. Compreendo igualmente as vantagens que há da participação neste estudo. As possibilidades de risco e de desconforto foram-me igualmente explicadas. Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo, a investigação e os métodos utilizados. Asseguraram-me que os processos que me dizem respeito serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a minha identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de a qualquer momento me retirar deste estudo. Compreendo igualmente que, se eu não participar no estudo ou se eu me retirar do estudo, não importa em que momento, sem qualquer consequência para mim ou qualquer outro membro da minha família.

Nome _____ .

Assinatura _____ .

Data __/__/__

Para qualquer questão, contactar a investigadora cujo número de telefone é fornecido na carta de explicação.