

ANTÓNIO AUGUSTO PINTO MOREIRA DINIZ

CRENÇAS, ESCOLHA DE CARREIRA E INTEGRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Dissertação de Doutoramento em Psicologia,
na especialidade de Psicologia da Educação,
apresentada à Universidade do Minho, com
supervisão do Senhor Professor Doutor
Leandro da Silva Almeida.

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE DO MINHO**

BRAGA - 2001

TES
DINI

Este trabalho integra a Linha de Investigação
*Cognição e Aprendizagem: Caracterização,
avaliação e intervenção*, do Centro de Estudos
em Educação e Psicologia da Universidade do
Minho.

Taillam paginas
272-275
27/11/2006

ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 13626
Data: 1/10/02
Tel: 21 881 17 50 • bibispa

Para a Lúcia e

Para os meus Pais Raúl e Maria Fernanda

Desejo agradecer,

Ao Senhor Professor Doutor Leandro Almeida, pela amabilidade com que me recebeu como seu orientando, pelos sábios conselhos que me deu no decurso deste trabalho, em especial nos momentos críticos da sua execução onde demonstrou uma enorme paciência para acolher as minhas dúvidas, preocupações e frustrações. Foi o seu continuado apoio e acompanhamento do meu trabalho, apesar da distância, que possibilitou a realização da presente investigação. Por toda a aprendizagem que me permitiu, tanto ao nível científico, quanto ao nível da relação pessoal, o meu muito obrigado.

À Universidade do Minho, por me ter recebido como formando.

Ao Senhor Professor Doutor Lopes Nunes, por toda a contribuição dada para a concretização do meu projecto, e pelo interesse demonstrado.

Ao Victor Moita, Professor de sempre, que me foi apontando as coordenadas necessárias aos vários passos do meu percurso académico.

Ao meu amigo de longa data Miguel Pereira de Oliveira, pelas sugestões bibliográficas relativas ao primeiro capítulo deste trabalho e pelas discussões sempre estimulantes.

Ao saudoso Garcia de Abreu, por me ter ensinado o gosto pela estatística e pela permanente disponibilidade e entusiasmo que demonstrou no acompanhamento dos meus trabalhos.

À Maria de São João Brêda, pela colaboração na análise de conteúdo dos provérbios usados neste trabalho e pelos comentários a uma primeira versão do segundo capítulo do mesmo. Sem esquecer, claro, outras “coisas mais importantes da vida”...

Ao Senhor Professor Doutor Aníbal Pinto de Castro, pela gentileza, pela orientação bibliográfica relativa ao tema dos provérbios e por me ter posto em contacto com obras de acesso restrito na Biblioteca da Universidade de Coimbra.

Aos Senhores Directores de Departamento, aos Senhores Professores e aos Serviços Académicos da Universidade do Minho, por me terem permitido a recolha dos dados essenciais à realização do trabalho.

Ao Fernando Gomes da Silva, por ter proporcionado a recolha de dados junto dos estudantes que frequentavam o Departamento de Geologia da Universidade de Coimbra.

Ao Fernando Branco e ao Miguel Faria, pelo esclarecimento que me deram quanto a dúvidas relativas a aspectos específicos do tratamento estatístico dos dados dos testes dos modelos criados nesta investigação.

Ao Senhor Prof. Doutor Eduardo Ribeiro dos Santos, pelo apoio dado no início deste trabalho e pela colaboração na análise de conteúdo dos provérbios nele usados.

Ao Senhor Prof. Doutor David Blustein, pela autorização que me concedeu para usar uma das provas deste trabalho. Pela mesma razão, também desejo agradecer ao Senhor Prof. Doutor José Tomás da Silva, que havia já trabalhado em Portugal com a referida prova.

À Dra. Mariana Parra da Silva, pela agradável ‘navegação’ conjunta pelas páginas do *site* do Ministério da Educação.

A todos os estudantes que colaboraram nesta investigação.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, pelo apoio dado no início da execução deste trabalho.

A todos aqueles que mostraram interesse no meu trabalho e me incentivaram na prossecução do mesmo.

Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária

RESUMO

Tomando como ponto de partida, nesta investigação, uma concepção psicofuncionalista de abordagem das crenças que, necessariamente, remete para aspectos de ordem psicossocial envolvidos na sua génese e expressão, fez-se uma incursão sobre os temas da escolha de carreira e da integração universitária. Isto permitiu a criação de dois modelos teóricos representativos das duas fases do processo de integração universitária (escolha de área de estudos e integração na instituição). As variáveis endógenas desse modelo foram avaliadas através de um conjunto de provas que foram validadas para estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho, através do recurso à análise factorial confirmatória (*LISREL*) e, para uma delas, através da técnica de escalamento multidimensional do desdobramento (*PREFMAP2*). Uma vez operacionalizados os construtos que integravam os modelos, estes foram testados numa amostra (conveniência) de 376 estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho, recorrendo à *path analysis* (*LISREL*). Os resultados obtidos indicam que: para a escolha de área de estudos (tecnologias ou humanidades) são importantes o estereótipo profissional do género, a posição social de origem, a influência de agentes mediadores da escolha e a valorização de uma ética materialista do trabalho; e, para a integração na instituição, o género de pertença, a frequência de uma dada área de estudos, o relacionamento interpessoal entre pares e o compromisso para com a escolha de carreira, devem, também ser considerados como importantes preditores do equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes, um dos indicadores da qualidade dessa integração. Estas variáveis mostram-se, pois, como sendo relevantes para a investigação e para a intervenção junto deste grupo de estudantes.

Beliefs, Career Choice and College Integration

ABSTRACT

Starting from a psychofunctionalist conception of beliefs, which necessarily takes into account the psychosocial aspects related to their genesis and expression, we've discussed, in this investigation, the themes of career choice and college integration. Such discussion enabled us to create two theoretical models representing the two stages of the college integration process (the choice of one field of studies and the integration in the institution). The endogenous variables of those models were assessed through a group of scales which were validated for the first year college students of the University of Minho - confirmatory factor analysis (LISREL) and, for one of them, the multidimensional scaling technique of unfolding (PREFMAP2). Once the operationalization of the model's constructs was made, the two models were tested in a sample (convenience sampling) of 376 freshman college students of the University of Minho, using the path analysis technique (LISREL). The results show that: gender professional stereotypes, social status, influence of agents mediators of the choice and valorization of a materialistic work ethic, were important predictors for the choice of a studies' field (technologies or humanities); and, gender, frequency of one determinate field of studies and commitment to career choice, must also be considered as important predictors of students' emotional balance/well-being, one of the indicators for college integration quality. These variables are relevant aspects that should be taken into account for further investigation and intervention with this student group.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
PARTE I - FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	
Capítulo 1 - Análise do Construto de Crença	24
1.1 - Introdução	24
1.2 - Derivando de um plano normativo para um plano descritivo de análise da crença	25
1.3 - O que <i>são</i> as crenças	42
1.3.1 - Descrições internalistas da crença	42
1.3.2 - Descrições externalistas da crença	51
1.4 - Descrição de alguns processos inferenciais básicos	58
1.4.1 - Categorização de objectos naturais e de artefactos (protótipos)	58
1.4.2 - Categorização de acontecimentos e de situações (<i>scripts</i>)	67
1.4.3 - Categorização social (estereótipos)	70
1.5 - Breve nota sobre racionalidade e crença	75
1.6 - O carácter sistémico das crenças	79
1.7 - Crenças colectivas	87
1.7.1 - Provérbios	89
1.8 - Conclusão	94
Capítulo 2 - Escolha de Carreira	100
2.1 - Introdução	100
2.2 - Crenças relativas ao trabalho e à carreira e ética(s) do trabalho	104
2.3 - A emergência do factor social na teoria e prática da psicologia vocacional	114
2.4 - Conclusão	140
Capítulo 3 - Integração Universitária	144
3.1 - Introdução	144
3.2 - Da Universidade	147

3.3 - Do acesso à Universidade	157
3.4 - Da adaptação à Universidade	164
3.5 - Conclusão	185
Capítulo 4 - Modelos de Escolha de Carreira e de Integração Universitária	188
PARTE II - CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS	
Capítulo 5 - Considerações metodológicas	198
5.1 - Amostragem e recolha dos dados	199
5.2 - Tratamento estatístico dos dados	200
5.3 - Análise de conteúdo	217
Capítulo 6 - <i>Career Beliefs Inventory (CBI)</i>	222
6.1 - Descrição da prova	222
6.2 - Versão portuguesa do <i>CBI</i> : Inventário de Crenças de Carreira (ICC)	225
6.3 - Qualidades métricas do ICC	227
6.3.1 - Amostra	227
6.3.2 - Distribuição dos resultados nos itens e consistência interna das escalas	228
6.3.3 - Validade de construto	230
6.3.4 - Discussão dos resultados e reformulação da prova	231
6.4 - Qualidades métricas da 2ª versão do ICC	235
6.4.1 - Amostra	235
6.4.2 - Distribuição dos resultados nos itens e consistência interna das escalas	235
6.4.3 - Validade de construto	239
6.4.4 - Discussão e conclusões	242
Capítulo 7 - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (ECRT)	245
7.1 - Primeira fase de construção: Selecção dos provérbios	245
7.2 - Segunda fase de construção: Análise temática e agrupamento dos provérbios	248
7.3 - Terceira fase de construção: Criação de itens	252

7.4 - Qualidades métricas da versão exploratória da ECRT	253
7.4.1 - Amostra	253
7.4.2 - Resultados e sua discussão	253
7.4.3 - Reformulação da prova	259
7.5 - Qualidades métricas da ECRT	260
7.5.1 - Amostra	260
7.5.2 - Resultados e sua discussão	260
7.5.3 - Conclusão: Análise factorial confirmatória	265
Capítulo 8 - Escala de Determinantes da Escolha de Curso (EDEC)	270
8.1 - Construção e descrição da prova	270
8.2 - Análise do modelo de medida definido pela EDEC	271
8.2.1 - Amostra	271
8.2.2 - Resultados e sua discussão	272
Capítulo 9 - <i>Vocational Exploration and Commitment Scale (VECS)</i>	279
9.1 - Descrição da prova	279
9.2 - Qualidades métricas da versão portuguesa da <i>VECS</i> : Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (EEVC)	281
9.2.1 - Amostra	281
9.2.2 - Resultados e sua discussão	281
9.2.3 - Conclusão: Análise factorial confirmatória	283
Capítulo 10 - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES)	288
10.1 - Construção e descrição da prova	288
10.2 - Qualidades métricas da EQIES	291
10.2.1 - Amostra	291
10.2.2 - Resultados e sua discussão	291
10.2.3 - Reformulação da prova	295
10.3 - Qualidades métricas da 2ª versão da EQIES	296
10.3.1 - Amostra	296
10.3.2 - Resultados e sua discussão	297
10.3.3 - Conclusão: Análise factorial confirmatória	301
PARTE III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
Capítulo 11 - Considerações Metodológicas e Descrição da Amostra	308
11.1 - Reespecificação dos modelos do estudo	308
11.2 - Considerações acerca do tratamento estatístico dos dados	313

11.3 - Descrição da amostra	316
11.3.1 - Amostra total	317
11.3.2 - Subgrupo de tecnologias	321
11.3.3 - Subgrupo de humanidades	323
Capítulo 12 - Resultados	326
12.1 - Resultados descritivos da amostra	326
12.2 - Teste do modelo preditor da escolha de área de estudos	328
12.3 - Teste do modelo preditor da integração universitária	332
12.3.1 - Primeira versão do modelo	332
12.3.2 - Segunda versão do modelo	336
12.3.3 - Segunda versão do modelo aplicada aos estudantes de tecnologias	338
12.3.4 - Segunda versão do modelo aplicada aos estudantes de humanidades	342
12.4 - Discussão e síntese geral	346
PARTE IV - CONCLUSÃO	357
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	364
ANEXOS	404

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - Modelo preditor da escolha de área de estudos	193
Diagrama 2 - Modelo preditor da integração universitária	196
Diagrama 3 - Modelo de medida definido pela ECRT	265
Diagrama 4 - Segunda versão do modelo de medida definido pela ECRT	268
Diagrama 5 - Modelo de medida definido pela EECV	284
Diagrama 6 - Segunda versão do modelo de medida definido pela EECV	286
Diagrama 7 - Modelo de medida definido pela EQIES	302
Diagrama 8 - Segunda versão do modelo de medida definido pela EQIES	304
Diagrama 9 - Modelo preditor da escolha de área de estudos (reespecificado)	308
Diagrama 10 - Modelo preditor da integração universitária (reespecificado)	311
Diagrama 11 - Teste do modelo preditor da escolha de área de estudos	329
Diagrama 12 - Teste do modelo preditor da integração universitária (1ª versão)	333
Diagrama 13 - Teste do modelo preditor da integração universitária (2ª versão)	337
Diagrama 14 - Teste do modelo preditor da integração universitária (2ª versão), aplicado aos estudantes de tecnologias	339
Diagrama 15 - Teste do modelo preditor da integração universitária (2ª versão), aplicado aos estudantes de humanidades	343

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Escala I e coordenadas de cada um dos estímulos para o sujeito 1 (EDEC)	207
Quadro 2 - Resultados da análise factorial (<i>CBI</i>)	224
Quadro 3 - Distribuição dos resultados nos itens (ICC)	228
Quadro 4 - Consistência interna das escalas (ICC)	229
Quadro 5 - Componentes principais do ICC (rotação <i>varimax</i>)	230
Quadro 6 - Consistência interna das dimensões (ICC)	231
Quadro 7 - Distribuição dos resultados nos itens (ICC - 2ª versão)	236
Quadro 8 - Consistência interna das escalas das duas versões do ICC e do <i>CBI</i>	238
Quadro 9 - Componentes principais da 2ª versão do ICC (rotação <i>varimax</i>)	241
Quadro 10 - Consistência interna das escalas (ICC - 2ª versão)	242
Quadro 11 - Distribuição dos resultados nos itens (ECRT - versão exploratória)	254
Quadro 12 - Distribuição dos resultados nos itens da 1ª subescala (ECRT - versão exploratória)	257
Quadro 13 - Distribuição dos resultados nos itens da 2ª subescala (ECRT - versão exploratória)	257
Quadro 14 - Distribuição dos resultados nos itens da 3ª subescala (ECRT - versão exploratória)	257
Quadro 15 - Distribuição dos resultados nos itens da ECRT	260
Quadro 16 - Componentes principais da ECRT (rotação <i>varimax</i>)	262
Quadro 17 - Percentagem de variância dos onze componentes principais da ECRT (método de extracção de Kaiser)	263
Quadro 18 - Saturações nos cinco componentes principais (método de extracção de Bartlett) da ECRT (rotação <i>varimax</i>)	264
Quadro 19 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (ECRT)	266
Quadro 20 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao	

erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (ECRT - versão definitiva)	268
Quadro 21 - Distribuição dos resultados obtidos para as coordenadas dos <i>pontos ideais</i> dos sujeitos nas três dimensões da EDEC (modelo 3)	273
Quadro 22 - Coordenadas dos estímulos da EDEC (solução computada pelo <i>PREFMAP2</i>)	275
Quadro 23 - Correlações e valores F obtidos para os quatro modelos e valores F obtidos entre pares de modelos (EDEC - solução a três dimensões)	276
Quadro 24 - Coordenadas dos estímulos nas três dimensões da EDEC (solução inicialmente definida)	277
Quadro 25 - Distribuição dos resultados nos itens (EEVC)	282
Quadro 26 - Consistência interna (EEVC)	283
Quadro 27 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EEVC)	284
Quadro 28 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EEVC - versão definitiva)	286
Quadro 29 - Distribuição dos resultados nos itens (EQIES)	292
Quadro 30 - Componentes principais da EQIES (rotação <i>varimax</i>)	293
Quadro 31 - Componentes principais do F1 da EQIES (rotação <i>varimax</i>)	294
Quadro 32 - Distribuição dos resultados nos itens (EQIES - 2ª versão)	297
Quadro 33 - Saturações dos itens (24) nos dois componentes principais da 2ª versão da EQIES (rotação <i>varimax</i>)	298
Quadro 34 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EQIES)	303
Quadro 35 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos factores de 1ª ordem devida ao erro e variância dos factores associada ao factor de 2ª ordem (EQIES)	303
Quadro 36 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EQIES - versão definitiva)	305
Quadro 37 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota <i>t</i> , variância dos factores de 1ª ordem devida ao erro e variância dos factores associada ao factor	

de 2ª ordem (EQIES - versão definitiva)	305
Quadro 38 - Descrição da amostra avaliada por gênero e área de estudos	318
Quadro 39 - Descrição da amostra avaliada por gênero e posição social	318
Quadro 40 - Descrição da amostra avaliada por gênero e residência	319
Quadro 41 - Descrição da amostra avaliada por área de estudos e posição social	320
Quadro 42 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social	320
Quadro 43 - Descrição da amostra avaliada por área de estudos e residência	321
Quadro 44 - Descrição da amostra avaliada por gênero e posição social (estudantes de tecnologias)	321
Quadro 45 - Descrição da amostra avaliada por gênero e residência (estudantes de tecnologias)	322
Quadro 46 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social (estudantes de tecnologias)	323
Quadro 47 - Descrição da amostra avaliada por gênero e posição social (estudantes de humanidades)	323
Quadro 48 - Descrição da amostra avaliada por gênero e residência (estudantes de humanidades)	324
Quadro 49 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social (estudantes de humanidades)	324
Quadro 50 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas dos modelos	326
Quadro 51 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas do modelo preditor da integração universitária (estudantes de tecnologias)	328
Quadro 52 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas do modelo preditor da integração universitária (estudantes de humanidades)	328

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Escalas do <i>Career Beliefs Inventory</i>	404
Anexo II - <i>Corpus</i> de provérbios portugueses relativos ao trabalho	406
Anexo III - Agrupamento dos provérbios: Categorias criadas a partir da análise temática do <i>corpus</i>	408
Anexo IV - Agrupamento dos itens da versão exploratória da Escala de Crenças Relativas ao Trabalho em categorias e subcategorias	410
Anexo V - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (versão exploratória)	413
Anexo VI - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho	417
Anexo VII - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (versão definitiva)	420
Anexo VIII - Escala de Determinantes da Escolha de Curso	422
Anexo IX - Escala de Exploração Vocacional e Compromisso	423
Anexo X - Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (versão definitiva)	425
Anexo XI - Agrupamento dos itens da 1ª versão da Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior em categorias	426
Anexo XII - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (1ª versão)	429
Anexo XIII - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (2ª versão)	432
Anexo XIV - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (versão definitiva)	434
Anexo XV - Quadro de Posições Sociais	435

INTRODUÇÃO

Desde a II Guerra Mundial que se tem verificado uma progressiva democratização do ensino, dos meios de produção e do recrutamento da população escolarizada, o que conduziu a uma procura crescente de cursos de nível superior. O movimento de massificação, que de forma larvar se vinha acentuando, desde o tempo da Universidade medieval, torna-se mais evidente nos finais do século XIX, quando ela se começa a abrir a públicos não pertencentes às elites sociais, gerando a actual situação de nela se encontrarem estudantes oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos, estudantes-trabalhadores e, também, de um elevado número de estudantes pertencentes ao género feminino. Entretanto, a Universidade passa a ter, acoplada à sua função tradicional de fornecimento de uma instrução superior aos estudantes, a função, hoje tão valorizada, de preparação dos profissionais mais qualificados do mercado de trabalho. E essa preparação não só passa pela aquisição de competências específicas (técnico-científicas), mas, também, pelo desenvolvimento de competências pessoais mais gerais (psicossociais e culturais) nos estudantes, tais como a capacidade de comunicação, as capacidades de planeamento e de decisão, o sentido de profissionalismo em prol da comunidade, a valorização da aprendizagem ao longo da vida, entre outras, que lhes permitam enfrentar com sucesso as exigências desse mercado ou, por extensão, as exigências sociais.

Então, pretende-se que a Universidade cumpra um papel promotor do desenvolvimento dos estudantes e os seus responsáveis cada vez mais se preocupam com o corpo discente que a frequenta. Não é que esta preocupação seja um fenómeno recente, ela remonta às origens desta instituição quase milenar. Desde as suas origens - séculos XII e XIII - que a Universidade é uma comunidade de mestres, mas também de estudantes, com organizações especialmente constituídas para os apoiar na sua nova vida comunitária, as Nações (Durkheim, 1995_a). As verdadeiras legiões de jovens que se deslocavam para as cidades a fim de frequentar a Universidade, muitos deles estrangeiros, eram enquadrados nestes organismos, os quais cumpriam funções análogas àquelas dos serviços académicos e sociais, bem como das associações de estudantes da Universidade de hoje.

Estas estruturas universitárias tradicionais cumprem uma função facilitadora da adaptação dos estudantes à instituição, mas, salvo as associações estudantis, elas perderam o sentido comunitário que, originariamente e durante séculos, as caracterizara.

Contudo, outros serviços foram criados por forma a suprir a falta de proximidade existente entre os estudantes e a entidade que os acolhe, por exemplo, aqueles que fazem o atendimento psicossocial dos estudantes com dificuldades de adaptação ao seu novo contexto social de vida e de transição para o mercado de trabalho. Com efeito, nos últimos trinta e cinco anos, nas universidades europeias e norte-americanas, o sucesso académico e profissional dos estudantes passou a ser visto como um aspecto intrinsecamente ligado ao seu desenvolvimento psicossocial, conduzindo à criação e institucionalização destes serviços de apoio/aconselhamento. Em Portugal, só mais recentemente, na década de 1990, é que se assiste ao seu aparecimento, como consequência da verdadeira explosão demográfica que, nos anos 1980, ocorreu no Ensino Superior, e das elevadas taxas de insucesso académico e de abandono, principalmente no primeiro ano de estudos. De facto, nos últimos vinte anos, por forma a aumentar a nossa competitividade relativa no 'mercado global', aproximámo-nos dos *ratios* médios europeus quanto ao número de licenciados, embora se verifique que "o actual sistema de recusa da selecção à entrada para a universidade" (Queiró, 1995, p.68) é gerador de insucesso no primeiro ano da sua frequência. Surgem, aqui, os contornos de um problema diverso. Se, por um lado, se verificou um aumento do número de licenciados, correspondendo a uma pressão social que fez a Universidade mudar em função de novos públicos, por outro, a ausência ou, melhor, o afrouxamento dos mecanismos de selecção conduziu a uma situação em que se privilegiou o número de licenciados em prejuízo da qualidade desses licenciados. Dito de outra forma, promoveu-se a criação de expectativas elevadas de sucesso académico e social junto destes públicos, que, não raras vezes, acabam por ser goradas, neles gerando descontentamento e contestação. À heterogeneidade social juntou-se a heterogeneidade de consistência da formação anteriormente adquirida pelos estudantes, tornando estes aspectos inseparáveis para efeitos de qualquer tipo de intervenção junto dos mesmos.

Este problema, assim como aqueles que levaram a uma maior preocupação com comportamentos de risco no Ensino Superior (por exemplo, consumo de álcool e de drogas), tornou urgente a criação de novas estruturas de suporte à integração e frequência dos estudantes neste nível de ensino, tal como havia acontecido anos antes além fronteiras, e conduziu à realização de um número crescente de estudos psico-educacionais com a população universitária portuguesa (cf. Almeida, Soares & Ferreira,

1999; Soares, Osório, Capela, Almeida, Vasconcelos & Caires, 2000, para uma visão abrangente das temáticas abordadas nestes estudos).

Como corolário destes factos, a Universidade passou a ser vista como um espaço societário de desenvolvimento, no qual os processos de aprendizagem devem ser tidos como influenciáveis por aspectos que, em certa medida, lhes são exteriores, tais como dificuldades psicológicas e relacionais dos estudantes. É que o novo clima social e intelectual a que os estudantes se têm de adaptar, tendo uma influência decisiva para a sua integração, pode ser mais ou menos facilitador das tarefas de desenvolvimento que se colocam ao estudante na sua transição para a Universidade. Segundo Almeida e colaboradores (1999, p. 11), “os autores apontam para tarefas associadas a quatro domínios especiais: i) *académico* (a transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de avaliação e de estudo); ii) *social* (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o género oposto e com as figuras de autoridade); iii) *peçoal* (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e, iv) *vocacional* (a Universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objectivos merecem particular destaque)”. Vários trabalhos relatam esta diversidade de domínios (Baker, McNeil & Siryk, 1985; Baker & Siryk, 1989; Gonçalves & Cruz, 1988; Soares, 1998). Entretanto, note-se que tal como os estudantes se desenvolvem holisticamente, também os factores que influenciam esse desenvolvimento actuam holisticamente, ainda que, num dado momento e para a obtenção de um dado resultado, uns possam ter uma importância relativa maior do que outros. Por exemplo, no caso específico que respeita aos factores que contribuem para a variável sucesso académico, temos, como referem Van Vracem e De Ketele (1983), as aptidões intelectuais e os factores cognitivos, associados a 25% da variância da variável, mas, acrescentando a estes pré-requisitos intelectuais variáveis como os interesses e a motivação (imagem positiva de si como estudante e imagem positiva dos estudos) essa variância sobe para 45%. Todavia, se juntarmos a estas duas condições outras duas, a

escolha de curso resultar de uma decisão pessoal e não de pressões externas, mais ou menos explícitas, e a capacidade do estudante fixar objectivos em termos de métodos de estudo e de gestão da sua vida quotidiana, de se ajustar em função dos constrangimentos ambientais, obtemos 80% da variância dessa variável. Ainda sobre o mesmo assunto, Henscheid (2000) refere que os estudantes do primeiro ano têm sucesso quando: (1) estudantes mais antigos lhes servem de mentores, de modelos e de professores; (2) se envolvem em actividades que os ajudem a perceber porque é que estão na Universidade; (3) a sua experiência de graduação é tratada como um todo, e não como um conjunto desorganizado de cursos; (4) as expectativas acerca do seu sucesso, por parte dos seus professores e da instituição, são elevadas; (5) o que aprendem e como aprendem pode ser transposto para fora da instituição, reflectindo-se na maneira como vivem.

Neste contexto, o primeiro ano de frequência universitária tem merecido especial atenção, uma vez que, como já se referiu, se trata de um período em que se verifica uma elevada taxa de insucesso e de desistência dos estudos (Almeida *et al.*, 1999; Broonen, Pireaux & Walgraffe, 1994; Lencastre, De Lemos, Guerra, Pereira & Tavares, 1999; Queiró, 1995; Taveira & Soares, 1999; Van Vracem & De Ketele, 1983), constatando-se, também, que ele é um período crítico para a determinação dos padrões de desenvolvimento dos jovens ao longo da sua permanência universitária (Almeida *et al.*, 1999; Bastos, 1993, 1997; Bastos & Gonçalves, 1997; Gonçalves & Bastos, 1996; Heath, 1965, 1968, 1977; Pascarella & Terenzini, 1991). A estas duas constatações, acresce-se, ainda, o facto, não menos importante, de a escolha de uma carreira académica constituir um aspecto crucial na definição de si mesmo enquanto adulto (Noonan, 1988, in Adamo, Bosinelli & Valerio, 1994).

Com este trabalho visa-se, então, estudar o processo de integração universitária por forma a contribuir para um melhor conhecimento das características dos estudantes do primeiro ano e dos factores que influenciaram a sua escolha de curso (carreira) e a sua adaptação ao novo contexto social de vida que lhes trouxe a Universidade. Sabendo-se que a integração universitária se inicia antes mesmo da admissão à Universidade, quando os estudantes escolhem o curso/estabelecimento de ensino onde irão estudar, o estudo desta etapa justifica-se pelo facto de o conhecimento das razões que os levaram a fazê-lo nos poderem dar um retrato das suas crenças relativas ao trabalho e dos aspectos que influenciaram a sua decisão. Assim se poderá saber quais os determinantes de

ordem psicossocial que fazem com que os estudantes escolham cursos pertencentes à área de estudos de humanidades ou de tecnologias, para abraçar profissões mais de ordem assistencial (mais românticas) ou mais de ordem tecnológica (mais materialistas).

Mas uma vez estando já a frequentar a Universidade, outra etapa da integração se inicia, com desafios tais como: a necessidade de estabelecer novas relações interpessoais (com colegas e professores); a necessidade de se enquadrar no clima social, intelectual e académico próprio da área de estudos que frequentam; e, a necessidade de ter sucesso nos estudos, por forma, também, a corresponder às expectativas eventualmente geradas em torno da sua entrada para a Universidade. Presume-se, pois, que a partir de um melhor conhecimento acerca destes aspectos e da forma como, dinamicamente, eles se interligam, se poderão inferir estratégias específicas de intervenção no âmbito da prestação de serviços de aconselhamento psicossocial a estudantes universitários, nomeadamente àqueles que frequentam o primeiro ano.

Para isto foram testados em estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho dois modelos: o primeiro, preditor da escolha de área de estudos, representando a etapa da integração situada a montante do ingresso; o segundo, preditor da integração universitária, representando a etapa da integração situada a jusante do ingresso. Acresce que o segundo modelo, foi, também, testado, separadamente, nos estudantes que frequentavam cada uma das áreas de estudos atrás mencionadas.

Assim, na Parte I do trabalho, apresentam-se os racionais teóricos, bem como os resultados de estudos empíricos que permitiram a determinação dos construtos avaliados pelas provas, a criação dos modelos, e a interpretação dos resultados obtidos na verificação empírica de tais modelos. A organização sequencial desta Parte do trabalho reflecte-se no título do mesmo: crenças, escolha de carreira e integração universitária.

Na Parte II descreve-se todo o processo conducente à construção e validação dos modelos de medida que operacionalizam cada uma das variáveis dos modelos. Especial atenção foi dada à apresentação dos procedimentos de estatística inferencial menos tradicionais, que foram, extensiva e intensivamente, usados nestes estudos, a saber: a análise factorial confirmatória, que possibilitou uma fina análise da estrutura interna dos instrumentos de medida que operacionalizavam os construtos envolvidos no trabalho e a

determinação da validade dos modelos de medida que eles definem; e, a técnica de escalamento multidimensional do “desdobramento” (*unfolding*), que cumpriu o mesmo objectivo da análise factorial confirmatória para a única das provas que envolvia dados não somativos de “dominância” ou de “preferência”. Também foi dado um particular destaque nesta Parte do trabalho à análise de conteúdo, uma vez que foi através dela que se procedeu à criação dos itens das provas.

São apresentados na Parte III deste trabalho os dois modelos estruturais, teóricos ou hipotéticos, através dos quais se explicitaram as relações entre as variáveis envolvidas nas duas etapas da integração universitária, que foram testados com o objectivo de saber até que ponto eles seriam suportados pelos dados observados junto da amostra de estudantes universitários (análise de caminhos ou *path analysis*). A operacionalização das variáveis relativas às características sócio-demográficas dos estudantes, a análise da natureza métrica das variáveis dos modelos, a justificação da adequabilidade dos procedimentos de estimação estatística usados no estudo face à métrica das variáveis, a descrição da amostra, a distribuição dos resultados nas variáveis e os testes dos modelos, integram esta Parte do trabalho.

Na conclusão discutem-se as limitações deste trabalho e retiram-se as conseqüentes implicações para novas investigações e para a prática de atendimento psicossocial dos estudantes universitários do primeiro ano.

PARTE I

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Capítulo 1 - Análise do Construto de Crença

1.1 - Introdução

Na definição enciclopédica de crença (*Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, s/d) encontramos as bases para a análise e discussão deste conceito, apresentadas nas páginas que se seguem. Por um lado, nessa definição evidencia-se o carácter *subjectivo* da crença e da sua relação com a *verdade objectiva* acerca dos factos: a definição elementar de crença é a de “acção de *acreditar* ou o seu efeito”, tomando *acreditar* por, “ter como verdade”. Por outro lado, intimamente ligado ao primeiro, é posta a tónica no seu aspecto *volitivo*, assim: crença é sinónimo de “*convicção*”, enquanto “persuasão fundada em provas”; de “*credo*”, enquanto conjunto de “opiniões que constituem os princípios, as regras em que assenta um partido, uma doutrina”; e, de “*fé*”, enquanto *convicção* transcendentalmente orientada.

Estas duas dimensões da crença - epistémica e volitiva - servem de mote ao desenvolvimento da primeira secção deste capítulo. No seu início, analisa-se a bipolaridade *subjectividade-objectividade* da crença e a sua relação com a *verdade*, através das posições de Engel (1995) e de Kant (1997) relativas ao *assentimento* (ter por verdadeiro), mas logo se coloca a questão do papel da *volição* na formação das crenças (Descartes, 1984_{a,b}; Hume, 1989; Pierce, 1931), com as suas ligações ao *juízo* (Engel, 1995; Kant, 1997) e à *aceitação* das crenças (Pierce, 1931). Finaliza-se esta secção com uma actualização da discussão em torno da questão da verdade (Goldman, 1999), apresentando argumentos a favor e contra a controversa posição de que a verdade depende da concordância interpessoal (Rorty, 1979, 1991), que radica no positivismo lógico, mais precisamente em Wittgenstein (1987). A discussão levada a cabo nesta primeira secção gira, pois, fundamentalmente, em torno dum plano normativo de análise da crença. Neste contexto de análise epistemológica, procura-se ajuizar acerca da verdade da crença, tentando determinar razões, justificações, ou causas objectivas da mesma. Como se verá, esta análise epistemológica da crença pode ser feita, tanto num plano normativo, quanto num plano descritivo. Com esta discussão, põe-se em evidência o facto de que, de acordo com Engel (1995), toda a teoria do conhecimento deve fundar-se sobre uma teoria da crença.

Com a segunda secção deste capítulo, visa-se uma apresentação das contribuições provenientes das descrições do terreno “naturalizado” (Quine, 1969) das disciplinas constituintes da “ciência cognitiva” (cf. Bruner, 1997; Engel, 1996_{a,b}; Gardner, 1985; Varela, 1989; Vignaux, 1991) que, permitindo um novo regime de visibilidade sobre a relação homem-mundo, trouxeram uma nova luz às questões levantadas sobre a mesma até meados do nosso século. Alicerçado neste novo contexto epistémico criado pela chamada “revolução cognitiva”, nela é apresentado um discurso acerca das dimensões “internalista” (ou conceptual) e “externalista” (ou interpretativa) da crença (Goldman, 1995), procurando definir o que *são* as crenças. Perseguindo este objectivo, faz-se, ainda, uma descrição de alguns processos inferenciais básicos (categorização de objectos naturais e de artefactos - protótipos; categorização de acontecimentos e de situações - *scripts*; e, categorização social - estereótipos). A propósito destes processos, sobre os quais se fundam os nossos juízos, e dos erros que eles podem comportar, faz-se, ainda, uma breve incursão sobre o tema da (ir)racionalidade, suportada por estudos provindos da psicologia social experimental que põem em evidência os enviesamentos lógicos que contaminam o nosso raciocínio (Kahneman & Tversky, 1973; Tversky & Kahneman, 1982, 1983). Também recorrendo à psicologia social, descreve-se o processo de desenvolvimento das crenças e realça-se a ligação entre elas, as atitudes e os comportamentos (Fishbein & Azjen, 1981; Rokeach, 1973, 1986), procurando destacar o carácter sistémico das mesmas, o qual está bem patente na tipologia das crenças de Kreidler e Kreidler (1976) que serviu à geração dos itens de uma das provas usadas neste trabalho. Por fim, faz-se uma análise daquele tipo de crenças a que Durkheim (1995_b) chamou de “representações colectivas”, recorrendo ao caso das crenças proverbiais como exemplo elucidativo das mesmas. Note-se, entretanto, que através da análise de conteúdo do texto proverbial português foi possível construir uma das provas usadas neste trabalho.

1.2 - Derivando de um plano normativo para um plano descritivo de análise da crença

A verdade ou falsidade das crenças, e a concomitante presença ou ausência de razões ou justificações que lhes dão um sentido, são os tópicos constitutivos da dimensão epistemológica e normativa de análise das mesmas. Esta dimensão normativa da crença, implícita no sentido comum da sua utilização, funda-se na definição clássica de *episteme* (que significa conhecimento) que Platão dá no *Teeteto*: para Platão, o

conhecimento é uma opinião verdadeira justificada (cf. Abbagnano, 1976, 1984, 1985), ou seja, reformulando com Engel (1996b, p. 354) esta definição, “X diz que *p* se e só se: X crê que *p*; *p* é verdade; justifica-se que X creia que *p*”. Todavia, a definição *platónica* de episteme já tinha sido discutida, em 1781, por Kant (1997), quando ele elabora uma taxinomia da crença, reelaborada e alargada por Engel (1995). Eles referem-se às crenças como algo que representa, subjectivamente, qualquer coisa como verdadeira: “um estado mental que dá o seu *assentimento* a uma certa representação, ou que conduz a juízos cuja verdade objectiva não é garantida e que não é acompanhada de um sentimento de certeza” (Engel, 1995, p. 10).

O conceito de crença é tido, comumente, como categorial ou binário: ou se tem ou não se tem uma crença. Porém, em epistemologia, é comum considerarem-se vários graus de confiança ou de certeza relativamente à frase que define a crença. Para Kant (1997), ter uma crença é “considerar algo verdadeiro”, sendo que esse entendimento se encontra ligado à consciência da contingência: o termo *assentimento* tem, pois, uma significação mais geral do que o termo *certeza*, uma vez que comporta vários graus, os mais fracos são *opiniões*, enquanto que os mais fortes são *certezas*. Se a crença conduzir a juízos que tenham como propriedade objectiva a verdade, ou juízos “que implicam a verdade do que é sabido” (Engel, 1995, p. 10), portanto, ligados à consciência da necessidade, então não falamos de crença, mas sim de conhecimento.

De acordo com estes autores, há diferentes modos de crer aos quais correspondem determinados graus de crença. A certeza ou incerteza do juízo varia consoante o sentimento subjectivo daquele que julga e com o fundamento objectivo do juízo. Quando existe uma certeza subjectiva e objectivamente insuficiente, crença é sinónimo de *opinião*: no caso extremo desta condição, isto é, quando a garantia subjectiva duma opinião é nula, crença é sinónimo de opinião duvidosa, ou mesmo falsa, se aquele que a emite tem a convicção contrária do que é emitido. Crença é sinónimo de *fé*, quando o grau de certeza é objectivamente insuficiente, na medida em que transcende as evidências concomitantes à emissão de uma opinião, mas subjectivamente suficiente. “Quando as crenças são susceptíveis de ser verdadeiras ou de ter um certo fundamento objectivo, ou são promotoras de verificação ou de justificação, falamos de *presunções*, de *suposições*, de *estimações*, de *hipóteses* ou de *conjecturas*” (Engel, 1995, p. 11). “Quando [a crença] é válida para todos aqueles que sejam dotados de razão, o seu

princípio é objectivamente suficiente e a crença chama-se, então, *convicção*. Se tem o seu princípio apenas na natureza particular do sujeito designa-se por *persuasão*” (Kant, 1997, p. 649).

Mas o que é considerar uma proposição como verdadeira ou falsa? É um acto voluntário ou involuntário? A questão de saber qual pode ser a parte da vontade na formação das crenças e dos juízos é um dos problemas fundamentais de toda a análise da crença como fenómeno psicológico, mas, igualmente, para toda a avaliação da sua racionalidade ou da sua suposta irracionalidade. “Duas concepções opõem-se, quanto a isto, tradicionalmente. Segundo a primeira, [racionalista], o assentimento dado pelo espírito a um conteúdo passível de juízo é um *acto voluntário* e livre do espírito, pelo qual ele afirma a verdade do que lhe é apresentado pelos sentidos ou pelo entendimento” (Engel, 1995, p. 16). Tanto em 1637, como em 1649, Descartes (1984_{a,b}) concebe a alma, *res cogitans*, ou a (auto)consciência, como activa, por oposição à passividade da *extensão*. Para o racionalismo (cartesiano, dogmático), a relação sujeito-objecto pressupõe a adequação da representação que o sujeito faz da *extensão*, e essa adequação é voluntária e racional. Pelo contrário, para a segunda concepção, empirista, o sujeito é passivo, e a relação sujeito-objecto pende para o objecto. “O assentimento é uma tendência do espírito, que escapa ao controlo da vontade, que o conduz a considerar como verdadeiras certas representações. Neste sentido, a crença e o conhecimento são fundados sobre uma recepção passiva do espírito” (Engel, 1995, p. 16). Esta é a perspectiva defendida por Hume (1989) que, em 1748, concebe o assentimento como resultado de um *hábito*, situando-o, pois, do lado do sentimento ou instinto, e não do lado da razão: tudo o que sabemos acerca da *extensão* é o resultado de crenças produzidas pelo *hábito*. Para Hume a crença não é um fenómeno estritamente intelectual, mas mais um fenómeno ideo-motor, ligado ao *hábito*. Hume defendia uma concepção pragmática da crença: “ela é a forma consciente de um mecanismo de adaptação. (...) Convém realçar, também, a extensão que Hume dá à sua teoria da crença, e que corresponde bem a esse seu papel de mediação entre a sensibilidade e a inteligência” (Pradines, 1986, p. 173).

Para Hume, a crença é formada a partir dos mecanismos naturais da experiência sensível, involuntários, e não a partir de uma decisão voluntária, consciente, do sujeito

que crê. “Nenhum objecto descobre jamais, pelas qualidades que aparecem aos sentidos, as causas que o produziram ou os efeitos que dele derivarão; nem a nossa razão consegue alguma vez, sem ser assistida pela experiência, fazer uma inferência acerca da existência real e da matéria de facto (*matter of fact*)” (Hume, 1989, p. 33). As inferências são feitas associando a impressão presente às nossas induções passadas, que nos dão razões para crer desta ou daquela maneira, de acordo com a valoração que fazemos das nossas crenças - neste sentido encontramos em Hume um elemento de controlo voluntário sobre a crença (cf. Engel, 1995).

A concepção *humeana* da crença como hábito e, consequentemente, como geradora de acções, em 1928 é recuperada por Pierce (1931, in Engel, 1995, p. 25), “que define a crença como uma *disposição para a acção*, «qualquer coisa sobre a base da qual o homem está pronto para agir», um «hábito» que inclui, neste sentido, um elemento de generalidade, pois um hábito não se pode adquirir a não ser relativamente a um *tipo* de acção”. Esta posição é congruente com o facto banal de que se pode ter uma crença sem que o seu conteúdo seja, necessariamente, consciente (a crença pode permanecer tácita ou implícita). Claro que existem crenças que são estados ocorrentes que, fugazmente, podemos ter presentes na consciência (crer que *p*, por exemplo, “estou a escrever”), no entanto, a generalidade das mesmas são de tipo habitual e persistente, são estados duráveis (crer que *p*, por exemplo, “sei escrever”). Assim sendo, segundo Engel (1995, p. 46), “é necessário distinguir as crenças disposicionais ou de *primeira ordem*, que são representações, das crenças reflectidas de *segunda ordem*, que são *crenças sobre as crenças* ou meta-representações. As crenças de primeira ordem constituem o que podemos chamar de *menor grau de assentimento* ou aquilo que chamarei de *assentimento disposicional*, por oposição ao *assentimento* propriamente dito, que chamarei de *juízo*”. Elucidando esta oposição, Engel (1995, p. 48) acrescenta que “a crença é um estado persistente ou um hábito de acção, enquanto que o juízo é um acontecimento datado, que não acontece senão num momento determinado. Também a crença é susceptível de ter uma graduação, enquanto que o juízo não: ajuizamos ou não que *p*, e não que *p* a tal ou tal grau. Por fim, se o juízo é um acto de espírito, ele parece sê-lo sob o controlo voluntário do sujeito, enquanto que considerámos a crença como um estado essencialmente involuntário e não controlado”: a espécie humana não tem, somente, crenças involuntárias (hábitos, tal como os animais), ela tem, também, a

capacidade de controlar as crenças (assentimento - elemento voluntário) e de transformar os seus hábitos em regras de acção (aceitação - elemento de dúvida).

Então o assentimento, como vimos, não resulta de um acto puro da vontade que afirmará o que é definitivamente certo ou isento de dúvida (*cartesianismo*), mas sim; ele é fundado sobre razões ou justificações, num determinado contexto epistémico. Esta forma de assentimento face a uma proposição num determinado contexto epistémico é sinónimo de aceitação. Engel (1995), socorrendo-se novamente de Kant, esclarece esta relação entre contexto e assentimento através do seu exemplo da deliberação prática, tomada pelo médico ao aceitar que os sintomas da doença do paciente que observa são de cólera, apesar de *crer* que isso não é mais do que *provável*. Mas ele admite esse facto, uma vez que a aceitação da proposição contrária poderia ter consequências fatais. Esta posição do médico corresponde àquilo a que Kant chama de “fé contingente”, e ela não implica que o sujeito tenha a *certeza* daquilo que aceita para adoptar uma certa política radicada na verdade dessa proposição. Neste caso, a aceitação é compatível, tão somente, com a simples probabilidade de uma proposição, num dado contexto. Para Kant (1997, pp. 651-2) uma fé contingente deste género é comumente designada por *aposta* e “ela não tem, pois, senão um grau, o qual, conforme a diferença dos interesses que entram em jogo, pode ser grande ou pequeno”. Entretanto, a aceitação não é, unicamente, limitada a estes contextos práticos. Ela também intervém nas “deliberações epistémicas, a título de *presunção*, de *suposição* ou de *hipótese*. Um cientista pode aceitar uma dada teoria tendo em vista o estabelecimento das suas consequências, para verificar se elas são confirmadas, tratando-a *como se* fosse verdadeira, sem, portanto, *crer* na sua verdade. Neste sentido, a noção de aceitação não implica que as proposições afirmadas sejam objecto de uma certeza fundada sobre a evidência no sentido cartesiano: elas podem ser revistas e infirmadas ulteriormente” (Engel, 1995, p. 54)¹.

Tudo isto nos ajuda a esclarecer o que é o assentimento e a sua relação com a crença. “Crer que *p*” implica pelo menos uma atitude mental de aprovação duma proposição *p* (juízo, aceitação), através da qual o sujeito a considera como verdadeira. No entanto, como vimos, essa atitude mental não é necessariamente reflectida e consciente, ela pode

¹ Note-se a proximidade destas afirmações com aquelas que Popper (1992) e Lakatos (1999) formulam a propósito da *falsificabilidade* das crenças científicas e das implicações desta sua propriedade para a metodologia da investigação científica.

permanecer tácita, daí não nos termos por responsáveis pelas nossas crenças, mas sermos responsáveis pelas nossas aceitações. Neste sentido, as aceitações distinguem-se das crenças porque estas são involuntárias, enquanto que as outras são voluntárias.

Mas então, tendo por certo a existência da contingência, qual o método indicado para alcançar um grau aceitável de certeza duma crença? Voltando ao *Teeteto*, nele “Platão pretende demonstrar que é impossível considerar o conhecimento verdadeiro, a ciência, como pura subjectividade, sem relação com o mundo do ser (...); demonstrar a insuficiência do conhecimento como subjectividade isolada do ser” (Abbagnano, 1976, p. 199). Assim sendo, a inter-subjectividade é a chave da procura da verdade. Também Pierce defende, na sua epistemologia da crença, que a inter-subjectividade é essencial à construção do conhecimento verdadeiro. De acordo com Calabrò (1997), esta posição de Pierce - e do pragmatismo em geral - que se faz sentir no pensamento contemporâneo, sustenta que para obter o máximo possível de conhecimento objectivo, são preferíveis os termos interpessoais, acerca dos quais reina o máximo acordo possível, aos termos mentalistas, que, como se sabe, não respondem a este requisito.

Pierce (1878, in Engel, 1995) faz uma análise da crença em função do elemento de dúvida, e propõe uma classificação de quatro métodos principais de “fixação da crença”. (1) O método da *tenacidade*, que consiste em aceitar tudo em que já acreditamos e todas as crenças que recebemos de outrém, sem delas duvidar. Este método é irracional uma vez que os outros podem não crer *como nós* e crer *diferentemente de nós*. (2) O método da *autoridade*, que consiste em crer naquilo que as Igrejas, os Partidos ou os Estados, nos querem fazer crer - este método tem os mesmos problemas que o primeiro. (3) O método *a priori*, método favorito dos metafísicos, que consiste em crer naquilo que é *agradável à razão*, sem considerar as infirmações que possam resultar da experiência - este método também tem os mesmos problemas que o primeiro. Finalmente, (4) o único bom método para Pierce, o *científico*, já que ele induz a aceitação das crenças que adquirimos com a experiência, mas permite a sua rejeição se a experiência ou a opinião de outrém o exigirem. Este método concilia o elemento passivo da nossa natureza (o facto de não podermos *decidir* crer contra a evidência) com o elemento activo (a dúvida, e o facto de poder ser racional *também* não aceitar aquilo em que cremos). “Pierce junta-se a Kant e aos pensadores das Luzes: as nossas crenças são racionais na

proporção da sua *inter-subjectividade*, da sua *publicidade* (*Offentlichkeit*) (...). Mas é também racional seguir a nossa natureza, que é a de *crer*” (Engel, 1995, p. 67).

Hoje em dia este elemento de inter-subjectividade informa visões do mundo tais como, o pragmatismo, o construtivismo social e o pós-modernismo. O relativismo patente nestas doutrinas, segundo Goldman (1999, p. 7), traduz-se em discursos que sofrem de “*verifobia*”: “elas partilham a ideia de que o estudo do “conhecimento” social se deve confinar à determinação interpessoal e cultural da crença. (...) Quando eles falam em “conhecimento”, não se referem, como eu, a crença *verdadeira*, mas a qualquer coisa como crença institucionalizada. (...) Enquanto *epistemologia* deriva da palavra Grega *episteme*, que significa conhecimento, o seu empreendimento é melhor classificado como *doxologia* social, da palavra Grega *doxa*, que significa opinião ou crença (quer verdadeira ou falsa)”².

A vaga relativista (ou anti-justificacionista) contemporânea tem a sua origem em 1921, quando o inspirador do Círculo de Viena, Wittgenstein, com o seu *Tratado lógico-filosófico* (primeira fase do seu trabalho), realçando a importância da lógica e do uso preciso da linguagem, avança com a ideia de que a filosofia é uma actividade e não uma teoria: a filosofia não descobre quaisquer verdades novas. Wittgenstein, mais tarde, em 1953, nas suas *Investigações filosóficas* (1987), reteve esta posição apesar de ter abandonado várias outras defendidas no *Tratado* (por exemplo, a de acreditar em proposições atómicas independentes de todas as outras - átomos lógicos) e de procurar uma linguagem logicamente articulada sobre o fundo da linguagem comum (o valor de verdade de «isto é uma mancha vermelha» não é independente do valor de verdade de «isto é uma mancha azul»). Esta é “a distinção corrente entre um Wittgenstein positivista, de juventude, e um Wittgenstein tardio, convencionalista ou «conversacional»” (De Oliveira, 1993, p. 153). Escreve Wittgenstein nas suas *Investigações filosóficas* (1987, p. 167): “tive de reconhecer erros graves no que escrevi no meu primeiro livro”. Agora, para ele, uma justificação é, meramente, um caso de convenção; é uma matéria de “jogos de linguagem”, e a escolha de jogos de linguagem é, simplesmente, uma matéria de costumes locais. Wittgenstein conclui, de forma controversa, que os problemas filosóficos são inerentes ao uso comum da linguagem.

² Ressalve-se, seguindo o autor, que o termo *doxologia* é aqui usado de forma não relacionada com o uso religioso do mesmo.

Assim sendo, não faz sentido a discussão acerca da justificação, da razoabilidade (ou não razoabilidade), de uma crença. Ela está aí, como a nossa vida. A justificação é arbitrariamente convencionada ou fixada em jogos de linguagem.

Antes de se passar à exposição de algumas posições elucidativas da atrás mencionada *doxologia* social contemporânea, analisemos, ainda que sucintamente, o contexto filosófico que enquadra a concepção de Wittgenstein - o positivismo ou empirismo lógico, também designado de filosofia analítica, corrente epistemológica que marcou mais de metade do nosso século.

Foi o empreendimento do lógico alemão Frege, levado a cabo no final do século XIX, para demonstrar que a aritmética poderia ser reduzida à lógica, que lançou as bases do positivismo lógico. Frege (1992) defendeu a substituição da noção aritmética de número pela noção lógica de classe (por exemplo, o número dois é a classe dos pares), inspirando, no início do século XX, os lógicos e matemáticos ingleses Russel e Whitehead, levando-os a seguir um programa *anti-kantiano* de derivação de toda a matemática a partir das leis básicas da lógica: “o do descrédito do sintético *a priori* do conhecimento matemático, vendo-o como dependente da experiência (...). Eles procuraram, pelo recurso à lógica, reduzir o hiato entre o que é imediatamente conhecido e o que é conhecido através da inferência: deverá ser possível, eventualmente, dar conta do mundo sensorial através de uma construção lógica dos dados sensoriais” (Gardner, 1985, pp. 61-2). Wittgenstein junta-se a estes autores, defendendo que a linguagem, tal como matemática, é analisável através dos cânones da lógica. Para ele, existe uma estruturação lógica implícita na linguagem, sendo possível estabelecer relações formais entre a configuração dos objectos do mundo, pensamentos na mente e palavras na linguagem. “Mais especificamente, as proposições da linguagem são a expressão perceptiva dos pensamentos, e estes são fotografias lógicas dos factos (...). O seu programa de analisar logicamente a linguagem e de tentar relacionar essa análise com o mundo percebido tornou-se um ingrediente central do programa filosófico adoptado pelo «círculo de Viena» (...). O objectivo geral do círculo era o de ver quais das questões filosóficas tradicionais poderiam ser parafraseadas em termos lógicos e quais não poderiam ser” (Gardner, 1985, pp. 62-3). Segundo o mesmo autor, para Carnap cada questão acerca da realidade teria o seu correlato numa linguagem de dados sensoriais, sendo esta a expressão da experiência básica do objecto

em análise: o que, por exemplo, eliminaria questões metafísicas sobre anjos celestes, podendo abordar questões sobre a variedade de ângulos geométricos, que seriam examinadas por forma a verificar acerca da sua verdade.

Sob influência do positivismo lógico, o conhecimento passou a ser cada vez mais visto como dependente da linguagem, do uso de proposições, sendo que sobre estas poderia ser feito um juízo de verdade que assentava em duas doutrinas, o *verificacionismo* e o *fisicalismo*. Segundo a primeira, para determinar a verdade de uma proposição, deve-se considerar as circunstâncias em que ela foi proferida. Quanto à segunda, defende-se que as proposições relativas a estados mentais são logicamente equivalentes àquelas relativas ao comportamento observável dos humanos e dos animais: as descrições dos fenómenos mentais poderiam ser reformuladas em termos de descrições físicas, comportamentais. Estas duas doutrinas geraram a impressão de que havia qualquer coisa de misterioso nos acontecimentos mentais (por exemplo, sensações, crenças, intenções) e que seria melhor analisá-los em termos de outras coisas, por exemplo de dados comportamentais, ou então eliminá-los do terreno do conhecimento: “o behaviorismo lógico pretende fornecer uma tradução comportamental para cada um dos enunciados verdadeiros que impliquem termos mentais” (Fodor, 1996, p. 37). As explicações comportamentais são feitas através de enunciados observacionais, cujo significado (ou tradução) exige uma reconstrução mentalista para os explicar: o facto de uma pessoa comer quer dizer que ela está com fome; há qualquer coisa que deve causalmente explicar o comportamento, e essa coisa é de natureza mental. A evolução desta variante do positivismo lógico fica a dever-se, essencialmente, aos trabalhos de Ryle (1949, in Gardner, 1985) e Wittgenstein (1987). Note-se que, e de acordo com Fodor (1996, p. 41), esta posição é completamente diferente da do behaviorismo metodológico de Watson e Skinner, cuja proposta prototípica de explicação causal para o comportamento “não deve conter enunciados que traduzem etiologias deste género. (...) As generalizações a considerar em psicologia especificam os modos em que o comportamento é contingente (não relativamente às suas causas mentais, mas sim relativamente à situação dos estímulos actuais e precedentes do organismo)”.

Assim, existirão duas traduções objectivas (comportamentos empiricamente verificáveis) do estado mental de crença: (1) a actividade tónico-clónica do sujeito, ou, lato senso, do organismo que crê, faceta ligada à postura e ao movimento corporal

responsável, entre outros, pelo facto da capacidade de crer ou de “julgar que p ” poder ser atribuída aos animais e às crianças no estágio pré-linguístico, mesmo que a capacidade de “afirmar que p ” lhes seja recusada; e, (2) a asserção de p , com um determinado conteúdo proposicional, justificadora da crença. Centrando-nos, momentaneamente, sobre esta última, e considerando os humanos adultos, a expressão usual da crença é a asserção (afirmação ou negação) que designa tanto o que se exclui quanto o que se asseire e é, essencialmente, dependente da linguagem. É, pois, na linguagem que reside o factor de objectividade da crença. Segundo Engel (1995, p. 47), “é muito natural considerar o acto mental de assentimento como um equivalente do *acto de linguagem* de afirmação (ou de negação) ou de *asserção* de uma proposição. A expressão habitual da crença (disposicional) é a asserção. Existe uma associação *regular* entre a crença e a asserção (...). Mas, a asserção não é uma condição necessária da crença: podemos crer que p sem nunca asserir ou dizer que p . (...) Também não é uma condição suficiente: podemos dizer que p sem acreditar que p , por exemplo, se fazemos uma asserção não sincera. Parece, pois, possível, em princípio, dissociar o acto de linguagem de asserção do estado mental de crença”³.

Em 1927, Ramsey (1990, in Engel, 1995) defendeu que a crença é referida, tanto ao estado mental, ou psicológico, de acreditar (o crer), como ao conteúdo ou o objecto da crença (o que se acredita). Enquanto estado mental, subjectivo, as crenças são as causas que atribuímos aos nossos comportamentos (conjuntamente com outros estados mentais, como os desejos), bem como aos comportamentos dos outros, e servem para expressar e explicar esses mesmos comportamentos. A asserção é referida ao que Ramsey designa por “*factor objectivo* ou *proposicional* [da crença. Neste contexto,] falamos da *proposição* que faz o objecto da crença e que representa o mundo como sendo este ou aquele, quer dizer, que constitui o conteúdo *semântico* ou *intencional* do estado mental correspondente. Neste sentido, as crenças fazem parte dos estados mentais que os filósofos chamam, depois de Russell, de *atitudes proposicionais*, (...) [cujos] conteúdos são articulados em conceitos, e são susceptíveis de ser afirmados como verdadeiros ou falsos nos juízos” (Engel, 1995, p. 14). Para Russell (1940), a proposição não é um facto físico exterior à linguagem (neste monitor estão letras) nem um enunciado linguístico («neste monitor estão letras»), ela é uma terceira entidade, objecto de uma

³ Notem-se as implicações destes factos na avaliação/investigação através de escalas e de entrevistas.

atitude, que confere significado a enunciados dotados de sentido. Seguindo Vuillemin (1997), Russell desenvolve duas teorias das proposições: (1) a proposição é o estado não verbal do seu correspondente verbal, podendo ser descrito em termos de excitação fisiológica ou psicológica, é a imagem complexa correspondente ao complexo do enunciado; mas, (2) a proposição também pode ser descrita enquanto comportamento implícito dum ouvinte (que consiste num estado psicológico) ocasionado pela interpretação que ele faz do locutor da proposição. Em suma, as proposições, ou seja os significados dos enunciados, são analisáveis mediante complexos de imagens ou comportamentos implícitos que respondem a determinadas condições.

Russell (1940, 1977) baseou-se na teoria do conhecimento de Kant para desenvolver as suas posições epistemológicas. Kant (1997) sustenta, na sua proposta de solução da querela racionalismo/empirismo, a propósito dos juízos sintéticos *a priori*, que a mente apreende a experiência (contingente e variável), transformando-a em conhecimento (ordem unitária do pensamento). De acordo com Kant (1997, p. 36), “não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência, (...) porém, isso não prova que todo ele derive da experiência”. Adoptando uma posição que não é puramente analítica, ele afirma que quando conhecemos, ultrapassamos os dados da experiência. Já “Hume tinha visto muito bem que o conhecimento implica princípios subjectivos, pelos quais superamos o dado. Mas estes princípios pareciam-lhe apenas princípios da natureza humana, princípios psicológicos de associação concernentes às nossas próprias representações” (Deleuze, 1991, p. 20). Todavia, Kant, numa posição que não é puramente *a posteriori*, refere que o sujeito é dotado, à partida, das categorias puras do entendimento que determinam e garantem a experiência, estabelecendo elas, entretanto, os limites de toda a experiência possível. Noutro nível de análise, interposto entre as abstractas categorias *a priori* e a experiência sensível, temos um nível de articulação entre ambas, o dos esquemas (*schemas*, valorizando o seu aspecto operativo, ou *schemata* valorizando o seu aspecto figurativo). Estes esquemas (ou representações) são por Kant considerados como constitutivos dos juízos, como elementos atômicos dos juízos, dando o autor uma explicação do conhecimento e, em geral, do pensamento (ele distingue pensar - por conceitos e ideias - e conhecer - por conceitos e intuições), através duma analítica das representações (os conceitos, as intuições e as ideias). “Um esquema serve como uma representação mediada que é intelectual num sentido, sensível em outro (...). Como um cientista cognitivo poderia dizer, Kant entrou no mundo da

«representação mental» (...). Os esquemas são, em parte, regras e, portanto, estão ligados ao puro entendimento; mas eles são, também, em parte, imagens e, como tal, estão ligados à percepção empírica” (Gardner, 1985, pp. 58-9).

A discussão da teoria do conhecimento de Kant foi a pedra-de-toque para o desenvolvimento da filosofia analítica, designadamente de uma das suas facetas, o behaviorismo lógico de Ryle e Wittgenstein. Para Ryle (1949, in Gardner, 1985), as noções de *representação mental* ou de *esquema*, abraçadas por Kant, eram muito problemáticas. Ryle critica o mentalismo fundado por Descartes, que assenta na separação de duas substâncias de diferente natureza, o corpo e a mente, sendo que a mente não é espacialmente localizável, nem funciona segundo os mesmos princípios mecânicos que animam o corpo. O que se passa na mente é da ordem do privado e só é acessível ao próprio; é consciência e auto-consciência. A mente seria, assim, uma espécie de um “fantasma numa máquina” (o corpo). Ora, para Ryle, falar na mente como se ela fosse uma entidade à parte, conduz ao erro de a considerar como mais do que uma caracterização abstracta de um conjunto de disposições: ela própria seria mais uma disposição. Questiona também a ideia de que só o próprio sujeito consegue aceder aos seus estados mentais, contrapondo o facto de aquilo que conseguimos identificar em nós próprios não ser diferente daquilo que conseguimos identificar nos outros através da sua observação e questionamento. No seu parecer, postular a existência de mecanismos internos nada acrescenta ao nosso conhecimento: em vez de «Eu percebi isto ou aquilo porque, internamente, fiz esta ou aquela leitura, desta ou daquela maneira», basta saber «quais as circunstâncias que conduziram o sujeito ao relato de que percebeu isto ou aquilo».

Na senda de Ryle, Wittgenstein (1987) defende que em vez de procurar *explicar* como ‘funcionam’ os estados mentais (crenças, desejos) deve-se procurar analisar o uso que é feito destes termos mentalistas, *descrevendo* o “jogo de linguagem” em que eles ocorrem. Os termos que usamos são aprendidos em comunidade, e ela, tacitamente, institui regras para a sua utilização. “Uma pessoa tem uma determinada experiência privada, por exemplo uma *dor*, mas o uso da palavra *dor* resulta da maneira como, e das circunstâncias em que, essa palavra é regularmente empregue por outras pessoas. Nós não usamos, em primeiro lugar, a palavra *dor* para nomear algo que sentimos; antes, a

palavra está incrustada em várias actividades que as pessoas levam a cabo, e com as várias coisas que os outros dizem, em conexão com estar ferido” (Gardner, 1985, p. 68).

Voltemos, depois desta retrospectiva, à *doxologia* social contemporânea, que se funda, como já foi mencionado, em Wittgenstein. Rorty (1979, 1991), um dos seus mais proeminentes defensores, critica a epistemologia que se baseia numa verdade transcendental, defendendo uma outra em que a verdade dependa da realidade. A verdade é o resultado de práticas discursivas que configuram um contexto de confiança acerca do mundo; são declarações em que achamos que devemos acreditar, em função de uma visão do mundo que é comunitariamente partilhada e que identifica o que é ‘bem acreditado’. Para ele, a investigação filosófica procura respostas para questões do tipo: “como é que se gera o conhecimento?”; “quais são as limitações do conhecimento?”. Ora, explorar estas questões é tentar descobrir alguma coisa acerca da mente. Quanto às ideias na mente, na perspectiva de Rorty (1979), elas deveriam ser equacionadas pela neurofisiologia. Ele não tinha nenhum argumento de princípio face à psicologia, mas sugeria que essa ciência talvez nem tivesse sido, ainda, inventada e, quando o for, será sob uma forma mais segura. Então, na sua perspectiva, era preciso renegociar o terreno de pesquisa acerca da mente e do conhecimento: o mundo exterior seria explicado pela física; as experiências psicológicas seriam explicadas pela neurofisiologia; e, as nossas crenças eram explicadas pela sociologia e pela história. Quanto ao conhecimento, a análise de Rorty enquadra-se no contexto *criticista* da nossa época, contrariando, no seu caso, a nefasta ideia que atravessa, longitudinalmente, a filosofia ocidental, a ideia de que a mente seria o “espelho da natureza”⁴. Rorty (1979) defende que “não há maneira de determinar a verdade acerca das nossas crenças analisando a relação entre as ideias e os seus objectos; em vez disso, a justificação é um processo social, uma conversação alargada, através da qual tentamos convencer os outros daquilo em que acreditamos. [O conhecimento resulta de um processo] de justificação das crenças [culturalmente enquadrado], e não de uma cada vez mais exacta

⁴ (1) Para os gregos as crenças resultavam do exame acerca do objecto de crença, e o conhecimento consistia em possuir a correcta representação das formas ideais do objecto; (2) com Descartes o conhecimento é produto da actividade da mente, actividade quase visual porque de natureza representacional, com a característica de se poder auto-inspeccionar; (3) os empiristas, divergindo de Descartes em diversas matérias, conservaram o cartesianismo e a noção mentalista de uma região separada que inspecciona as ideias; (4) Kant demonstrou a impossibilidade de haver um acesso directo às coisas, sendo, pois, o conhecimento dum objecto, limitado ao conhecimento de um conjunto de proposições acerca desse objecto; (5) o colapso do programa do Círculo de Viena, que visava conseguir o conhecimento seguro através de uma construção lógica dos dados sensoriais.

representação da realidade” (Gardner, 1985, p. 73). Esta perspectiva de que o conhecimento é socialmente justificado também é abraçada por Kuhn (1989, 1998) e Foucault (1969, 1987, 1988), ainda que de formas diversas.

No mesmo sentido da posição de Rorty quanto ao conhecimento, vai a afirmação de Shapin (1994, in Goldman, 1999) de que a verdade é definida, simplesmente, como *crença aceite*. Para estes autores, a verdade resultará, pois, de um continuado processo de negociação de crenças que conduz à estabilização, ou institucionalização, de algumas delas, via consenso. Porém, seguindo Putnam (1978), podemos assegurar que *p* é uma *crença estável*, mas isso é verdade? “As expressões «crença verdadeira» e «crença aceite» não são, simplesmente, equivalentes. Existem (e existiram) inúmeras crenças aceites que não são verdades, por exemplo, que o sol gira à volta da terra. Porquê propor este sentido revisionista de “verdade” quando existe uma palavra perfeita para nomear o conceito que Shapin precisa, nomeadamente, *crença*?” (Goldman, 1999, p. 8).

Ainda a propósito da confusão existente entre justificação e concordância interpessoal, Goldman (1999, p. 29) salienta que “a concordância interpessoal não é uma condição necessária e suficiente da justificação”. Quanto à não necessidade da concordância para a justificação, a reacção comum à hipocondria de um agente pode fazer com que uma sua dor real seja considerada mais uma ‘daquelas’ pela sua comunidade, e, no entanto, justificava-se essa sua queixa. Ainda a este propósito, lembre-se, também, a fábula *O pastorzinho* de Esopo (s.d.). Quanto à insuficiência da concordância para a justificação, veja-se o caso de Hitler que, com a sua crença na superioridade dos arianos, persuadiu um grande número de alemães a com ele concordar: uma crença injustificada como esta, só em virtude do carisma do agente, foi capaz de gerar concordância interpessoal.

Voltando a Rorty (1979, in Goldman, 1999), ele ataca a noção de que certas proposições, crenças, ou posições epistémicas, são mais garantidas do que outras, refutando, pois, numa posição anti-justificacionista, o *fundacionismo* infalível. Num fundacionismo falível, como o de Rorty, não há crenças certas nem infalíveis. Originalmente desenvolvida por Descartes, esta doutrina acerca da *justificação* ou *garantia* de uma crença postula que todas as crenças justificadas assentam em fundações infalíveis, são crenças absolutamente certas, isto é, são crenças inicialmente garantidas em função de si próprias e não a partir de outras crenças: elas podem ser

crenças sobre dados empíricos («estou a ver vermelho») ou sobre categorias que ilustram verdades analíticas («todos os triângulos têm três lados»). Note-se que Rorty fez as suas objecções à teoria fundacionista da justificação vinte e seis anos depois de Quine (1953) ter feito a sua crítica da analiticidade e ferir de morte esta doutrina, através de uma outra teoria da justificação, o *coerentismo*. O *holismo* de Quine nega a existência de crenças fundacionais especiais com justificação independente: as crenças justificadas obtêm a sua justificação em virtude da sua coerência com o resto do sistema de crenças do agente. Segundo Goldman (1999), Rorty negligencia o *coerentismo*, achando que esta aproximação *holística* ao conhecimento não é matéria anti-fundacionista, mas sim uma doutrina anti-epistemológica.

O *fiabilismo* é outra teoria da justificação que, na sua forma mais simples, diz que uma crença é justificada no caso de ser produzida por processos psicológicos fiáveis, em que fiável quer dizer produção de verdade. Para autores como Rorty, que advogam posições anti-verificacionistas que giram à volta do postulado que os juízos ou justificações são puramente convencionais, também o fiabilismo não exige infalibilidade ou certeza. Goldman (1999), pelo contrário, acha esta tese duvidosa, socorrendo-se da teoria da *fiabilidade* da justificação. Por exemplo, crenças formadas pela percepção e memorizadas são tidas como fiáveis porque a percepção e a memória são considerados processos psicológicos fiáveis, enquanto que crenças formadas por desejos e por generalizações apressadas não são justificadas, uma vez que desejos e generalizações apressadas são tidos como processos psicológicos pouco fiáveis. As crenças são tanto mais verdadeiras quanto mais se enquadrarem em processos tendentes para a verdade. “Não há nada de *arbitrário* num conceito de justificação ligado a um processo tendente para a verdade” (Goldman, 1999, p. 29). Os juízos ou justificações não são puramente convencionais, não existindo sem um interesse das pessoas pela verdade.

Concluindo, os apologistas da *doxologia* social alertam para aquilo para que poucas pessoas estão atentas: o facto de que os seus conceitos e as suas crenças são socialmente construídos. Com eles reconhece-se que o conhecimento, em vez de universal é, pelo menos em parte, um produto social, temporal e localmente situado. Mas sendo o conhecimento constituído por crenças verdadeiras, ele deve também ter um valor de verdade que não mude com variações no local ou no tempo de um crente: a

frase que diz que «Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia» é um bom exemplo disto mesmo.

Ora, estas análises *de sofá* configuram uma atitude que hoje em dia é minoritária, ela encontra-se relativamente afastada dos trabalhos dos psicólogos (e de outros) que se ocupam do estudo dos fenómenos cognitivos. As razões desta viragem são, sobretudo, internas aos debates existentes na filosofia analítica: “o que os positivistas lógicos e Wittgenstein (e talvez o último Quine também) fizeram foi produzir filosofias que não deixam espaço para uma actividade racional da filosofia. (...) A discussão sobre a natureza da racionalidade (...) é uma actividade que pressupõe uma noção de justificação mais lata que a noção positivista, na verdade mais lata que a verdade criteriosa intitucionalizada” (Putnam, 1992, p. 149). Foi a distinção *fregeana* entre o lógico e o psicológico que, na filosofia analítica posterior, conduziu “à distinção entre enunciados analíticos, ou verdadeiros em virtude da sua significação, e enunciados sintéticos, ou verdadeiros em virtude da experiência” (Engel, 1996a, p. 15). Quine (1953), adoptando uma posição crítica face ao positivismo lógico, pôs em causa a distinção feita entre verdades sintéticas e analíticas, e conduziu os filósofos a duvidar que se pudesse separar nitidamente o conceptual do empírico e, assim, a duvidar do ideal analítico clássico. Para Quine, “a noção de significado, por si só, é claramente insuficiente para considerar certas declarações “verdadeiras por definição” e outras “verdadeiras somente em função do significado”. Mais ainda, os componentes lógicos (ou analíticos) de uma teoria científica não podem ser suficientemente desembrulhados dos componentes empíricos, para que se lhes permita serem olhados como submetíveis a diferentes critérios de verdade” (Gardner, 1985, p. 65). Daqui resulta que a filosofia deveria passar a ter objectivos mais modestos, ou mesmo deveria ir ao encontro da psicologia, tornando-se numa espécie de “epistemologia naturalizada”.

Na esteira da proposta de naturalização da epistemologia de Quine (1969), hoje o conhecimento e os seus processos são encarados como fenómenos naturais à semelhança dos fenómenos estudados pelas ciências naturais (física, química, biologia). Neste contexto, uma teoria da crença já não se pode fundar em enunciados certos em virtude do seu sentido, mas sim em enunciados provenientes do terreno de investigação das ciências empíricas. O conceptual, ou verdadeiro em função da significação, e o empírico, ou verdadeiro em função da experimentação, dificilmente são separáveis. As

crenças devem, pois, ser analisadas num plano descritivo com recurso a um critério de verdade cientificamente comprovado.

A relação entre ciência e filosofia passa a ser cada vez mais valorizada, de tal forma que neo-pragmáticos como Putnam defendem que não é “importante decidir se ciência é filosofia ou se filosofia é ciência, desde que se tenha uma concepção de ambas que as torne essenciais para uma visão responsável do mundo, e do homem nele situado” (Putnam, 1975, p. xvii). Putnam (1983), perturbado pelo relativismo cultural de Rorty, que denuncia o erro em que tem incorrido a sociedade ocidental, adverte que a epistemologia não sucumbiu ao relativismo. Filósofo com vasto conhecimento matemático, Putnam interessou-se pelos computadores e suas implicações para o pensamento. Segundo ele, a sua invenção conduziu à emergência da ideia de “organização funcional” e, conseqüentemente, à revisão da tese que o pensamento e outras “funções inteligentes” só poderiam ser realizados por algo que fosse constituído por neurónios. O pensamento também podia ser realizado por mecanismos assentes em componentes físicos (transistores), completamente diferentes daqueles que constituem o *hardware* que sustenta o pensamento nos humanos: o computador e os humanos partilham a capacidade para criar, manipular e processar símbolos abstractos. Assim sendo, os marcianos podem ter dores e os computadores podem ter crenças. A consequência que se retira da sua posição funcionalista é a de que não é necessário reduzir o psicológico a explicações neurofisiológicas, apesar de se saber que os acontecimentos mentais são idênticos aos acontecimentos fisiológicos. Ele não diz que a estrutura física de um organismo seja irrelevante para as suas propriedades psicológicas, mas numa posição materialista, defende que as propriedades psicológicas requerem, simplesmente, uma realização física. Ao cepticismo de Ryle e de Rorty, contrapõe-se o seu optimismo e entusiasmo, fundados na metáfora computacional. De facto, a luz que, desde meados do século XX, vem do terreno da(s) ciência(s) cognitiva(s), iluminou o campo da epistemologia, recolocando e reformulando problemas filosóficos tradicionais e reconceptualizando a nossa noção de mente.

Para concluir, com Gardner (1985), foram as críticas acumuladas ao longo dos anos acerca da maneira como são elaboradas as teorias em filosofia (procura do entendimento acerca do mundo, baseado na evidência colhida pelos sentidos) que mostraram que não é possível dar uma justificação independente do conhecimento que se tem acerca do

mundo. Não existe experiência sensível pura, nem significado evidente, nem uso da linguagem sem ambiguidade, nem sintaxe privilegiada, nem problemas filosóficos *a priori*. Porém, o terreno da psicologia empírica oferece maneira de lidar com estas questões. Na opinião de Quine já não mais se persegue o sonho de deduzir ciência (ou filosofia) com base em dados sensoriais, mas sim, a investigação é conduzida duma forma em que os seus objectos (no caso, sujeitos) se tornam no caminho preferido para descobrir como é que um qualquer indivíduo confere sentido à sua experiência. Na sua óptica, a ciência cognitiva é uma reconstrução do inquérito epistemológico. Como veremos na secção que se segue, a ciência cognitiva constituiu-se num poderoso agenciamento óptico, num novo regime de visibilidade, fazendo incidir uma nova luz sobre o problema do conhecimento e, conseqüentemente, sobre a crença. Seguindo as palavras de Searle (1997, p. 27): “é uma característica do progresso da ciência que uma expressão que originalmente se define em termos de características de superfície, características acessíveis aos sentidos, seja subsequentemente definida em termos da micro-estrutura que causa as características de superfície”.

1.3 - O que *são* as crenças

1.3.1 - Descrições internalistas da crença

A psicologia do senso comum consiste num conjunto de presunções e visões acerca da mente que são expressas na linguagem quotidiana, sendo que, nesta linguagem, a crença é definível enquanto dado objectivo (linguístico) que cumpre funções de ligação ao mundo e aos outros. A noção vulgar de crença alicerça-se, pois, no uso quotidiano da linguagem e na ligação desta aos objectos do ambiente e à forma como estes são comunitariamente partilhados. Stich (1986), na sua análise da noção vulgar de crença, refere que: (1) a crença propriamente dita é a expressão linguística de um estado mental cujo conteúdo é *p*; (2) na crença, pode distinguir-se o *objecto* com que ela se relaciona, o *que se crê*, bem como o conteúdo *p* de uma declaração do tipo «S acredita que *p*» - a atribuição de crenças é feita pelo emprego de enunciados que expressam o conteúdo proposicional *p* da crença «S acredita que *p*».

Então, o conteúdo *p* duma crença expressa um determinado estado das coisas no mundo, e as possibilidades de relação que com elas o crente pode ter. Mas como é

caracterizada, pelo senso comum, esta relação entre o crente e o objecto da crença? Afinando a análise da noção vulgar de crença até agora esboçada, e seguindo Engel (1996_b), obtém-se a resposta a esta questão. (1) As crenças têm propriedades reais, não no sentido realista forte, que implica a existência autónoma e separada do mental face ao físico, mas sim, no sentido realista fraco, de atribuição aos sujeitos de propriedades mentais, da mesma maneira que, também, se atribuem propriedades ao mundo físico. (2) Estas propriedades mentais são de diversos tipos particulares como, por exemplo, sensações, crenças, desejos (o senso comum é, espontaneamente, *aristotélico*). (3) Estes tipos particulares servem para *explicar* o comportamento, e essas explicações são de tipo causal - os estados mentais causam as nossas acções. (4) As explicações causais das nossas acções são feitas em termos de disposições que, supostamente, funcionam através dos *conteúdos* dos estados mentais postulados pelas explicações (aquilo a que os filósofos chamam de atitudes proposicionais). (5) As explicações causais das acções em termos de conteúdos dos estados mentais são feitas em função de um critério de *regularidade* - em geral os sujeitos têm este ou aquele tipo de estados mentais e, também em geral, podemos atribuí-los a estas ou àquelas circunstâncias. (6) Estas regularidades são somente aproximativas, uma vez que elas não explicam em função de regularidades causais naturais, mas em função de regularidades *racionais*, em termos *daquilo* que é *racional* para um sujeito pensar ou fazer em certas circunstâncias. E, por fim, (7) essas explicações causais das nossas acções em termos de conteúdos mentais têm um certo traço, que poderemos chamar de *contextual* ou *externalista*. A psicologia do senso comum refere-se aos estados mentais mais no sentido *lato* (ou externo) do que no sentido *estrito* (ou interno): a atribuição de estados mentais é feita em função de conteúdos largos, dependentes da situação, em detrimento das características psicológicas do sujeito.

Temos, então, traduzida na nossa interacção social quotidiana, uma concepção implícita da vida mental do outro e do que desencadeia as suas acções. Atribuímos estados mentais dotados de conteúdo, em particular atitudes proposicionais, e supomos, também, que esses estados interactuam causalmente entre si, “de acordo com relações formais entre os conteúdos das declarações que seriam usadas na atribuição dos estados” (Stich, 1986, p. 35), produzindo novos estados mentais e, em última instância, o comportamento. As explicações do comportamento são construídas mediante regras

racionais que radicam em conteúdos largos, dependentes do contexto. Esta é a visão da psicologia popular, ou do senso comum (*folk psychology*), no que respeita à crença.

Ora, enquanto *crença* ou *desejo* são termos do senso comum ou vulgares, o termo *representação mental* não o é. Ele é um postulado teórico que designa as propriedades semânticas ou intencionais de certos estados mentais que: (1) estão no lugar de, ou são o representante mental de algo; e, (2) tornam-se presentes na consciência, ou são a reprodução mental de algo. Os psicólogos e os filósofos falam de conjuntos de crenças partilhadas com outras atitudes proposicionais, como os desejos, e outros estados representacionais ou intencionais. Para eles, uma pessoa possui uma atitude proposicional quando se relaciona com um tipo particular de estado interno: genericamente, uma representação mental. Faça-se, então, uma discussão à volta do conceito de representação mental ou de intencionalidade, por forma a elucidar a diferença entre a noção vulgar de crença e o conceito de crença.

Qual a natureza da representação mental (como os “cientistas da mente” a denominam) ou da *intencionalidade* (como os “filósofos da mente”, ou do “espírito”, a denominam)? Como já foi referido, os filósofos tratam a crença como entidade pertencente a um conjunto de fenómenos intencionais que denominam de “atitudes proposicionais”. Este termo genérico aplica-se a estados mentais que têm condições de satisfação e que são acerca de alguma coisa, que se referem a algo como sendo de certa maneira (crenças, desejos, dúvidas, intenções, medos, motivações, objectivos, preferências, suspeições, e poucos mais), podendo fazer-se um juízo de verdade sobre o seu conteúdo proposicional⁵.

Pode afirmar-se que “o reino mental parece bifurcar-se em estados proposicionais e qualitativos. [O que distingue as crenças dos outros estados mentais é o facto de elas terem *conteúdo* proposicional e *representarem* o mundo ou aspectos do mundo.] Tem-

⁵ Não há dúvida que existe uma relação entre estes estados mentais e realidade, só que o sentido dessa relação pode ser diferente, por exemplo, no caso das crenças ele é diferente daquele que caracteriza os desejos. Seguindo Searle (1995_a), as crenças ajustam-se a um mundo pré-existente; elas têm um sentido de ajustamento “mente-mundo” (não causam acções, directamente, só se conjugadas com os desejos). Os desejos têm por objectivo que o mundo se lhes ajuste; eles têm um sentido de ajustamento “mundo-mente” (o desejo representa as suas condições de satisfação). Se não houver ajustamento, no primeiro caso, a crença precisa de reformulação, no segundo caso, o mundo precisa de ser reformado.

se uma ideia sobre o modo como os primeiros poderiam ser transformados nos objectos de uma ciência compatível com o materialismo do senso comum. No caso dos segundos [, os *qualia*, que são *apresentações* (internas) e não *representações*, como, por exemplo, a dor], tanto os problemas epistemológicos como os ontológicos permanecem obscuros. Parece que se está no limiar de uma psicologia das atitudes proposicionais; a psicologia da consciência continua a escapar-nos” (Fodor, 1996, p. 54). Seguindo a terminologia de Pylyshyn (1984), esta psicologia da consciência, dos mecanismos não-representacionais da mente, ainda não é realizável, uma vez que esses mecanismos são “cognitivamente impenetráveis”, enquanto que a psicologia das atitudes proposicionais, dos mecanismos inferenciais da mente em vez dos reactivos, é realizável, uma vez que esses mecanismos são “cognitivamente penetráveis”. Vejamos, pois, no que resta desta secção, o que nos diz essa psicologia (e outras ciências cognitivas) acerca do tipo particular de atitudes proposicionais que são as crenças.

Aluno de Putnam, e colega de Chomsky, Fodor (1975, in Gardner, 1985), criticando o fracassado empirismo de Hume e do Círculo de Viena, segue a doutrina de Descartes que preconiza a existência de estados mentais dotados de poder causal; apoia, também, a ideia de um inatismo dos mecanismos que estão na base da construção do sentido da experiência individual (experienciamos e conhecemos o mundo através de um equipamento cognitivo inato). Num outro prisma, valorizando aquilo que o behaviorismo de Ryle desvaloriza, Fodor defende que explicar as circunstâncias em que uma frase é dita, é diferente de explicar as razões pelas quais ela aconteceu: saber porquê e como afirmamos o que afirmamos, dado o nosso equipamento mental, é o seu objectivo. Ressalve-se que Fodor, mais do que ressuscitar o racionalismo cartesiano, pretende demonstrar a falência do empirismo, esclarecendo que defender o mentalismo não é professar o dualismo.

Segundo Engel (1995), Fodor propõe uma concepção naturalista das crenças procurando identificar os estados físicos causalmente responsáveis pelas disposições para a acção e para o pensamento, derivando, em seguida, os seus conteúdos intencionais em estruturas elas mesmas físicas e causalmente eficazes (toda a causa eficaz é uma causa física e sem causalidade física eficaz essas estruturas não poderiam causar o comportamento). Retomando a velha concepção *ockamiana* e *hobbesiana* do pensamento como cálculo

sobre signos mentais e inspirando-se no modelo contemporâneo do cérebro como computador, Fodor defende que a constituição psicológica de um sistema não depende do seu *hardware*, mas sim do seu *software*, podendo os estados mentais realizar-se em múltiplos ambientes, e não só no cerebral. Ele compara os estados mentais intencionais, como as crenças, aos estados de um programa que podem ser descritos independentemente das suas realizações físicas no «material» da máquina, mas dos quais as transições «computacionais» são, no entanto, reguladas pelas transições entre símbolos *físicos* aos quais obedece a máquina. Esta concepção é, pois, funcionalista, e postula a existência de causalidade mental, bem como de interacção entre estados mentais: as crenças são como «caixas» definidas pelas suas relações causais com outras «caixas» (outras crenças, desejos, esperanças, motivos, etc.)⁶. Mas essas «caixas» contêm representações, que são *frases* numa linguagem simbólica interna codificada no cérebro (*tokens*)⁷, a “linguagem da mente” ou “linguagem do pensamento”. Assim, quando eu creio que chove, inscreve-se (grafa-se) em algum lugar do meu cérebro uma frase mental que significa que chove. E essa frase (*token*) tem essa significação em virtude das suas estruturas físicas no cérebro e das relações causais que tem com o envolvimento, independentemente de um sujeito ou de um observador que lhe dará essa significação. Segundo Block (1994), esta doutrina é a de que o significado da linguagem externa deriva do conteúdo do pensamento, e este conteúdo deriva do significado dos elementos da “linguagem do pensamento”. Mas como é que os símbolos mentais atingem o seu significado? A resposta funcionalista é a de que, simplesmente, o seu significado decorre da maneira como funcionam. As representações internas têm uma função na decisão, na resolução de problemas, etc., e isso é aquilo em que consiste o seu significado.

Para Fodor (1975) é na manipulação de símbolos, ou representações mentais, que consiste e se realiza a cognição, sendo que “os símbolos da mente são entidades

⁶ Fodor (1983, in Gardner, 1985; 1996) defende uma aproximação “modular” da mente, que atente na diversidade do conteúdo da informação: linguístico, visual, e outros casos específicos. Os módulos analisariam a informação de forma encapsulada e, só depois, ocorreria a comunicação entre eles (de forma ainda pouco conhecida e talvez nunca conhecida, na opinião de Fodor) num sistema central de processamento que subsume o conteúdo específico da informação modular.

⁷ Um *token* (ou *sinsigno*) é uma réplica única e concreta de uma palavra abstracta, que é o seu *type* (ou tipo geral), admitindo-se variações diversas dentro desse tipo geral: *tones*, ou qualidades que significam quando se materializam (Pierce, 1931). Essa significação varia de acordo com as suas relações com outros elementos da língua, por exemplo, ligando-se a aspectos fonéticos (neste caso o *tone* materializa-se em ondas sonoras): uma mesma palavra pronunciada com maior ou menor intensidade sonora, assumirá diferente importância num contexto conversacional.

abstractas e independentes da configuração da relação que têm com as entidades que denotam” (Gardner, 1985, p. 82)⁸. Esses símbolos constituem a “linguagem da mente” cujo léxico é composto por crenças, desejos, objectivos e demais atitudes proposicionais. A sua teoria da mente consiste na caracterização desse *mentals* inato. Nascemos com um conjunto de representações específicas que esperam experiências particulares e mapeiam a informação derivada dessas experiências. A maneira através da qual os conteúdos do mundo são mentalmente representados - nós não pensamos somente, pensamos *acerca* de certas coisas, e essas coisas, seguramente, existem no mundo - consiste num conjunto de regras para a sua manipulação, numa sintaxe computacional. Fodor (1975, in Gardner, 1985, p. 83) explica, também, que o “mentals” é semelhante a uma linguagem natural: “pode ser que os recursos do código interno sejam directamente representados nos recursos dos códigos que usamos para comunicar (...). [Eis] a razão porque as línguas naturais são tão fáceis de aprender”. As frases da linguagem natural são traduções de representações proposicionais na correspondente linguagem mental⁹.

Como se pôde constatar, a teoria da mente de Fodor é fisicalista (materialista), consistindo na caracterização desse *mentals* que, segundo ele, é inato. A noção de crença deve, pois, nesta perspectiva, ser considerada como uma noção relacional, designadamente, uma relação entre um sujeito e o ‘objecto’ com que se relaciona a crença: uma frase internamente representada numa “linguagem do pensamento”. Assim, “ter uma crença é ter um traço da frase convenientemente inscrito ou codificado no cérebro” (Stich, 1986, p. 29), que exhibe as interacções causais características das crenças. Fodor pensa a mente humana como um conjunto de capacidades inteligentes, compreensíveis através da sua decomposição numa rede de capacidades menos

⁸ Note-se, a este propósito, e seguindo de muito perto Stich (1986), que duas posições podem destacar-se a propósito do ‘objecto’ das crenças: a primeira, sugerida por Harman (1970, 1973, 1975), e ensaiada por Field (1978), é a de que esses objectos são frases na linguagem do crente, na sua linguagem natural. Nesta perspectiva, as minhas crenças são relações com traços internos de frases em português. A outra, com Fodor (1975) como seu melhor representante, toma os objectos das crenças como frases numa linguagem do pensamento, num código mental universal e inato. Esta última perspectiva pode ser aplicada, *mutatis mutandis*, mesmo se assumirmos que os objectos das crenças são frases na linguagem falada pelo crente.

⁹ Segundo Johnson-Laird (1981, p. 173), “mesmo que nunca se chegue a detalhar esta linguagem, sabemos que ela deve ter tanto uma sintaxe quanto uma semântica. (...) Todavia, um ponto crucial acerca da representação mental de proposições é a escolha da sua estrutura sintáctica, talvez pensada como determinada de forma inata que não é governada por qualquer consideração lógica ou analógica. Ela é essencialmente livre, da mesma maneira que a estrutura discursiva de qualquer linguagem é livre”.

inteligentes, executadas por processadores primitivos¹⁰ com capacidades totalmente mecânicas. De acordo com Block (1994, p. 276), “os processadores mecânicos primitivos só “sabem” a forma sintáctica dos símbolos que processam (por exemplo, que cadeias de zeros e uns eles vêem), e não o que os símbolos significam. Contudo, estes processadores controlam processos que *fazem sentido*: processos de decisão, resolução de problemas, e outros. Em síntese, há uma correlação entre os significados das nossas representações internas e as suas formas. E isto explica como é que a nossa *máquina sintáctica* pode dirigir a nossa *máquina semântica*” (designativos criados por Dennett, 1994).

“No modelo do cérebro como um sistema cognitivo semelhante a um computador, o cérebro tem uma linguagem, uma linguagem interna (que pode ser inata, ou que pode ser uma mistura de uma «linguagem» inata, ou sistema de representação, e de uma linguagem pública). (...) Quando se tem uma sensação é feito um «juízo»; o cérebro tem de «grafar» algo como «vermelho apresentado ao meio dia». Assim, a qualidade corresponde, entre outras coisas, a *um registo em mentais*. Igualmente, há um *input* para o centro de processamento verbal (...) que explica a capacidade do cérebro para relatar na linguagem pública «vermelho agora»” (Putnam, 1992, p. 118). Entre o *input* e o *output* não existe uma cadeia causal linear, existe uma rede causal. O problema da psicologia foi o de considerar estes processos como *discretos*; a sensação começa e acaba num tempo determinado. Contudo, as redes causais não são discretas. “Não existe um evento físico único que seja o correlato da sensação” (Putnam, 1992, p. 118). E não existe um estado mental único que corresponda ao juízo acerca dessa sensação. É que o mental tem uma natureza holista, “um carácter «aberto», isto é, um estado dificilmente é atribuído e definido independentemente de outros estados, e o facto de haver demasiadas coisas no espírito que dependem do que ele não é” (Davidson, 1980, in Engel, 1996_a, p. 19). Ora, segundo Engel (1995; 1996_a), a concepção de Fodor supõe que se pode torneir esta dificuldade *holística* dos estados mentais, no caso das crenças (para se dispor do conteúdo de uma crença, é necessário que se disponha de todos os *outros* conteúdos possíveis), defendendo que o conteúdo da frase mental

¹⁰ Para os adeptos “de uma semântica «representacionista» e «conceptualista», o significado de uma expressão linguística é entendido fundamentalmente como representação mental, e essa representação é formulada em termos componenciais” (Lopes, 1992, p. 64), sendo o significado de cada termo encontrado na sua unidade mínima de significação: os “traços” ou “primitivos semânticos”, na terminologia de Fodor e outros representantes da linguística americana; os “semas” na linguística europeia.

(*token*) em questão possa ser determinado, de maneira atomística, independentemente da significação das outras frases mentais que o organismo possa ter. Nesta perspectiva presume-se que as ciências cognitivas, cujos progressos principais se realizaram no âmbito dos processos periféricos de tratamento de informação sensorial de nível básico (visão, audição, etc.), possam fazer progressos comparáveis ao nível dos processos centrais ou de nível superior (crenças, pensamento), apesar de Fodor (1994) reconhecer que estes constituem a parte mais dificilmente conhecível da cognição humana, e admita a sua autonomia face aos processos periféricos. Fodor acrescenta que uma teoria da representação mental tem de esclarecer a forma como as propriedades semânticas ou intencionais emergem de propriedades não-semânticas ou não-intencionais.

Segundo Engel (1995), numa concepção naturalista do mental como a de Fodor, um estado mental é identificado pelo seu papel causal ou funcional, num sistema definido pelas suas entradas de informação e pelas suas saídas comportamentais. Uma crença, em particular, é um estado mental que serve de transmissão, no meio de desejos e de outros estados mentais, entre entradas de informação (por exemplo perceptiva) e saídas comportamentais (por exemplo acções ou enunciações) ou outros estados mentais. Uma crença deve ser, então, definida pelas disposições para a acção que lhe são normalmente associadas e pelos estados mentais (sobretudo os desejos) normalmente associados a essas disposições e a essa crença.

Fodor (e, também, Pylyshyn, 1984), protagoniza o projecto cognitivista, designado de funcionalismo computacional-representacional (Engel, 1996_a). Ele segue uma modalidade de descrição *ontológica* dos fenómenos cognitivos, que se traduz nas três formulações feitas por Andler (1989, in Vignaux, 1991) para caracterizar a hipótese cognitivista. (1) Como o nível físico (bio-químico-físico) de descrição dos fenómenos psicológicos não fornece respostas satisfatórias devemos completá-lo com um nível representacional. Os estados físicos representam *informações*, sendo, portanto, estados cognitivos. (2) As transformações que ocorrem nestes estados físicos particulares não são somente físicas, devendo, por isso, ser consideradas também como *cálculos sobre as representações* de que são portadores. E, (3) se os fenómenos cognitivos são definíveis através de processos que traduzem relações entre estímulos e respostas, não podemos limitar a sua análise e definição aos efeitos observados nesses processos; na verdade, o essencial é o que se passa entre o estímulo e a resposta, importando defini-lo

de forma o menos absoluta possível face aos efeitos que produz; isto quer dizer que existe uma *autonomia dos processos internos* que não admite a simples consideração dos fenómenos que os suscitam ou que eles provocam.

Fodor (1994), adoptando uma posição realista acerca das atitudes proposicionais, semelhante àquela que informa as generalizações da psicologia do senso comum, refere que existem estados mentais cuja ocorrência e interações causam o comportamento, e acrescenta que esses estados mentais causalmente eficazes são, também, semanticamente analisáveis. Na sua variante do realismo (realismo forte), a questão de saber se alguém tem uma crença particular é como a de saber se essa pessoa está afectada por um “vírus particular (...) e esta é uma matéria de facto (*matter of fact*) interna e perfeitamente objectiva, sobre a qual um observador pode, frequentemente, ter intuições fundamentadas (*educated guesses*) de grande credibilidade” (Dennett, 1994, p. 313).

A propósito do realismo, Goldman (1999, pp. 48-9) refere que a metafísica preocupa-se com a determinação daquilo que é real, isto é, com o saber quais as entidades que existem e quais as que não existem, e se elas têm o *tipo* de existência ou carácter que comumente se pensa que elas têm. O anti-realismo pode assumir duas formas: “a da negação da existência de um destes tipos de entidades, ou a da tentativa de dar uma resposta não padronizada ou não de senso comum acerca do que consiste a sua natureza. Historicamente, a segunda aproximação anti-realista normalmente assume a forma de uma espécie de «redução»; por exemplo, (...) reduzir estados mentais a disposições comportamentais (...). [Por outro lado,] o realismo afirma a realidade das entidades em questão e/ou defende que essas entidades possuem a forma “padronizada” de existência, em vez da forma «reduzida»”. Ora, o instrumentalismo de Stich (1986) - e, também, o de Dennett, ainda que diferentemente, como veremos mais à frente -, afasta-se deste realismo, se não vejamos. Stich (1986) vê a mente como uma máquina sintáctica, uma versão computacional em que o *mentalês* é constituído por símbolos interpretados (por exemplo, zeros e uns) que, no entanto são desprezáveis para a ciência cognitiva que tem valorizado uma máquina semântica. E mais, esta linguagem sintáctica tem a vantagem de ser mais generalizável do que a linguagem semântica. Isto conduz a um eliminativismo que o leva a dizer que não existem essas coisas a que chamamos de crenças. Segundo Fodor (1994), Stich combina um sentimento eliminativista acerca das

atitudes proposicionais, com um entusiasmo pela individuação funcional dos estados mentais, antecipando a substituição, em vez da redução, do vocabulário das explicações da psicologia do senso comum por um outro, de uma psicologia funcionalista. Para ele, a mente é uma “máquina sintacticamente guiada”, sem possuir dados semânticos.

Mas, tanto as posições funcionalistas de Stich como as de Fodor são desafiadas por teses vindas do terreno das neuro-ciências que, valorizando outro nível de aproximação aos estados mentais, que não o funcionalista, reduzem a linguagem da mente a um código neuro-químico ainda não cabalmente decifrado, mas que é a resposta definitiva para estes problemas (Churchland, 1981, 1990). No caso das neuro-ciências, adoptando aquilo a que poderemos chamar postura de *reificação*¹¹ (cf. Winogard, 1981), fala-se de uma inscrição, de uma tradução neuro-química da representação. Churchland, numa posição anti-realista e anti-funcionalista, designada de materialismo eliminativista, acha que não existe esse nível funcional de explicação, mas sim um nível neuronal. Ele considera verdadeira a premissa de que a cognição pode ser realizada em sistemas com diferente constituição física da do nosso cérebro, só que a micro-estrutura e a micro-actividade do cérebro biológico é diferente dos sistemas artificiais inspirados pelo paradigma da manipulação sequencial de símbolos governada por regras sintácticas que norteou os trabalhos da primeira geração de cognitivistas (cf. Newell & Simon, 1972). O seu funcionamento é, pelo contrário, massivamente distribuído e paralelo, como defendem os cognitivistas de segunda geração, os neo-cognitivistas ou connexionistas (cf. McClelland, Rumelhart & The PDP Research Group, 1986; Rumelhart & McClelland, 1986). Churchland acha que só a este nível encontraremos a explicação genuinamente científica dos estados mentais, tais como as atitudes proposicionais, enquanto que no nível funcional a explicação é proto-científica.

1.3.2 - Descrições externalistas da crença

Seguindo as pisadas de Putnam e de Ryle, Dennett (1978, 1994) defende que, apesar de os estados mentais se produzirem no cérebro, não é necessário postular a sua existência física para ter um enfoque fisicalista (materialista) acerca dos mesmos. Este autor, não adoptando um ponto de vista realista e funcionalista de explicação (tipo máquina de

¹¹ A *reificação* corresponde à apreensão dos fenómenos humanos (no caso, mentais) como se fossem coisas, pode-se dizer, possivelmente, supra-humanas, ou melhor, *universais*.

Turing), que implica que todos tenhamos o mesmo programa, procura um nível de explicação dos fenómenos psicológicos independente da metáfora computacional (afastando-se, pois, de Putnam). Para ele, os fenómenos psicológicos podem ser descritos em termos de “sistemas intencionais”. Dennett dispensa a explicação mentalista e abraça uma versão instrumentalista (behaviorista) de explicação dos estados mentais. A sua definição de “sistema intencional” não implica “que os sistemas intencionais *realmente* tenham crenças e desejos, mas que podemos explicar e prever o seu comportamento *atribuindo-lhes* crenças e desejos” (Dennett, 1978, p. 7). Para isso usamos a, por ele chamada, “estratégia intencional [que] consiste em tratar o objecto, cujo comportamento se quer prever, como um agente racional com crenças, desejos, e outros estados mentais, exibindo aquilo que Brentano e outros chamaram de *intencionalidade*. (...) Qualquer objecto - ou, como devo dizer, qualquer *sistema* -, cujo comportamento é bem previsível por esta estratégia é, no mais pleno sentido da palavra um crente” (Dennett, 1994, p. 314). No entanto, é possível atribuir intencionalidade a um sistema, sem ele ser *realmente* um agente racional ou inteligente, por exemplo, o termostato tem estados intencionais em virtude da sua capacidade para representar e controlar a temperatura, mas isso não quer dizer que ele tenha os conceitos de calor ou aquecedor. Aos próprios computadores atribuímos racionalidade e sentido, em vez de os vermos como meras máquinas compostas por transistores, logo, atribuímos intencionalidade a esse sistema físico. É como se estas máquinas tivessem um funcionamento inteligente, como os humanos.

Mas como funciona a estratégia intencional? Dennett (1994, p. 316) refere que “atribuem-se como crenças todas as verdades relevantes para os interesses ou desejos do sistema, verdades que a experiência disponibilizou até esse momento”. Existem, porém, limitações a esta regra: (1) todos nós, por vezes, nos esquecemos, mesmo de coisas importantes; (2) ela não capta as crenças falsas que nós sabemos alimentar; e, (3) nós é que atribuímos os desejos que o sistema *deveria* ter. Contudo, como vimos na subsecção anterior, a atribuição de desejos interage com a atribuição de crenças. Para Dennett (1994, p. 317) “atribuem-se desejos daquelas coisas que um sistema crê serem boas. Com mais informação, atribuem-se desejos daquelas coisas que um sistema crê os melhores meios para outros fins desejados”.

De acordo com Dennett (1994), uma explicação realista forte da atribuição de crenças é aquela que procura clarificar como coincidirão o funcionamento da estratégia intencional com o funcionamento do mecanismo de atribuição de crenças: para cada crença imputável em termos previsionais haverá um estado interno funcionalmente relevante do mecanismo, decomponível em partes funcionais, aproximadamente do mesmo modo que a frase exprimindo a crença é decomponível em partes - isto é, em palavras ou termos. Para Fodor (1975) as partes funcionais deste mecanismo interno também são termos, mas com a particularidade de serem réplicas desses termos (*tokens*) escritas numa linguagem da mente. A descrição deste *mentalês* constituiu-se num dos mais conhecidos programas de pesquisa da ciência cognitiva, mas que Dennett (1994, p. 324) não defende: “para uma posição realista moderada ou enfraquecida, como eu advogo, (...) podemos até reconhecer a *relatividade de interesses* da atribuição de crenças e admitir que, dados os interesses diferentes de culturas diferentes, por exemplo, as crenças e desejos que uma cultura atribuiria a um seu membro poderiam ser muito diferentes daquelas crenças e desejos que outra cultura lhe atribuiria”. Na atribuição de crenças parece, pois, estar envolvido o relativismo cultural, mas para Dennett (1994, p. 324), não nos devemos render ao relativismo e ao subjectivismo, pois “a decisão de *quando* e *porquê* a matéria de facto (*matter of fact*) está ausente é, em si mesma, uma questão de facto objectiva”.

Outra perspectiva interpretacionista da crença, já não centrada na função representativa e conceptual da linguagem, mas sim na sua função ilocutória, de interacção, de intencionalidade comunicativa, é a da *pragmática* linguística (cf. Lopes, 1992; Moeschler & Reboul, 1994). Inaugurada por Wittgenstein, com a sua noção de “jogos de linguagem”, noção esta que, como já vimos, valoriza a dimensão relacional do significado, e complementada pelo trabalho de Austin (1962), e depois de Searle (1969, 1975, 1979, 1995_a), sobre os “actos de fala”, esta corrente, também conhecida por “filosofia da linguagem corrente” (escola filosófica de Oxford), põe a tónica no agir intencional que é o falar: fala-se “em função de certos objectivos e de acordo com regras de natureza contratual e institucional” (Lopes, 1992, p. 68). Neste contexto, “investigar o significado de uma palavra ou expressão implica observar os jogos de linguagem em que essa palavra ou expressão ocorre (...). Segundo Wittgenstein, não é legítimo reduzir os usos da linguagem à mera asserção de proposições susceptíveis de serem analisadas como verdadeiras ou falsas, em termos denotacionais (...), já que tal

concepção nos impede de equacionar a multiplicidade de usos a que a linguagem verbal se presta” (Lopes, 1992, pp. 188-9). A autora referenciada refere ainda, na linha de pensamento de Wittgenstein, que “uma frase, para além do seu significado ou conteúdo proposicional, que deflui da função representativa da linguagem, tem sempre uma dimensão comunicativa, devido à sua incrustação num contexto enunciativo; por isso mesmo, compreender um enunciado implica apreender o seu conteúdo proposicional mas também reconhecer a intenção que levou o falante a construir esse enunciado com o objectivo de produzir determinados efeitos no interlocutor” (Lopes, 1992, p. 188). Afirmar, adivinhar pensamentos, perguntar, são alguns dos jogos de linguagem referidos por Wittgenstein (1987).

Austin (1962, in Lopes, 1992, p. 190), centrando-se sobre o potencial interactivo da linguagem verbal, “lança as bases de uma teoria geral da linguagem, de natureza pragmática, cujo pressuposto básico é o de que a enunciação de qualquer frase corresponde sempre à realização de determinadas acções”. Austin distingue os actos locutórios (actos de produção de enunciados dotados de significado e referência), dos actos ilocutórios (acções realizadas pelo falante na e pela enunciação), graças à força ilocutória convencionalmente associada ao enunciado produzido ou explicitado através de um verbo performativo, verbo que é usado para desempenhar determinadas acções, por exemplo, arrumar. E estes dois tipos de actos de enunciação distinguem-se ainda do acto perlocutório que corresponde às consequências ou efeitos que a enunciação de uma frase desencadeia nas acções, pensamentos ou crenças do interlocutor.

Mas, na senda de Austin, é Searle (1969, 1979, in Lopes, 1992, p. 191) que faz a “distinção entre acto ilocutório e conteúdo proposicional, sendo este último o resultado de um acto de referência e de um acto de predicação (conjugados, estes dois actos constituem o acto proposicional, através do qual ‘dizemos algo’). A definição *searliana* de acto ilocutório, enquanto comportamento intencional de suporte linguístico, governado por regras de comunicação convencionais, partiu do seu valor pragmático global como acto de comunicação, tendo como base a análise das suas condições necessárias e suficientes. Esta análise permitiu ao autor definir cinco tipos de actos ilocutórios: representativos ou assertivos, directivos, compromissivos, expressivos e declarativos (cf., também, Searle, 1975).

Quanto ao primeiro tipo, o acto ilocutório representativo ou assertivo, que é aquele que melhor caracteriza as crenças, “o seu objectivo ilocutório consiste em relacionar o enunciador com o valor de verdade da proposição expressa (...). Essa relação assenta na crença, por parte do locutor, de que a proposição é verdadeira (...). Asserir *p* significa apresentar a predicação como um facto, um estado de coisas verdadeiro (...), e implica afirmar que *p* é epistemicamente necessário do ponto de vista de quem o enuncia. [Mas essa descrição de um estado de coisas não tem que ser necessariamente] verdadeiro por evidência epistémica, [uma vez que é] um estado de coisas inferido, pelo menos pragmaticamente” (Lopes, 1992, pp. 196-7).

É, então, o contexto espacio-temporal, o cenário onde se incrusta a nossa crença, que confere a materialidade significativa do estado interno da mente de outrém exprimível pela declaração típica ‘*p*’. “Podemos identificar a crença *p*, simplesmente como a crença que pode desempenhar um papel [central especial] numa história causal típica conducente a uma asserção de *p*” (Stich, 1986, p. 80). “Afirma-se que *S* se encontra num estado de crença idêntico em conteúdo àquele que desempenharia um papel central na história causal conducente à minha representação dessa asserção, asserção essa que se gerou com uma história causal típica” (Stich, 1986, p. 84). Como numa peça de teatro: a representação dramática de um papel varia de acordo com os actores que o representam, mas é o próprio texto, a história causal típica, que o permite. Mais, é a representação, a leitura plástica que o actor faz da história causal típica, que permite que o espectador, projectando-se, infira os estados mentais do personagem em cada momento da representação dramática do actor.

O conteúdo que intuitivamente atribuímos a uma crença de outrém depende, para Stich (1986), não só do potencial causal da declaração inscrita no cérebro, mas também, mais ou menos holisticamente, da rede de crenças que julgamos que o sujeito tem nesse momento. Quanto ao tema do holismo das crenças, Stich (1986, p. 79) considera que “as crenças são relações que concernem a estados internos complexos cujos componentes podem surgir como partes de outras crenças” - crenças tácitas. “Quando *A* diz, ‘*S* acredita que *p*’, ele diz que *S* tem um sinal mental de uma declaração armazenada [no cérebro] da maneira característica das crenças, e essa marca é idêntica

em conteúdo àquela que ele (A) expressa ao afirmar ‘p’” (Stich, 1986, p. 76). O sujeito (A) produz um enunciado como se fosse S nesse momento.

No mesmo espírito de Quine (1960, in Stich, 1986), pode afirmar-se que nos projectamos a nós próprios, até mesmo naquilo que imaginamos que poderia ser um estado mental de um rato, dramatizando-o como uma crença ou um desejo, verbalizado como nos parece relevante e natural no estado imaginado, a saber: o estado mental do rato. Então nós próprios nos representamos mesmo em papéis irrealis, e é isso que nos permite atribuir estados mentais aos animais irracionais, ou às crianças de tenra idade, apesar de eles não serem expressos através da linguagem. O que dizer então acerca da “identidade de conteúdo” entre os estados mentais de um animal, ou de um bebé, e os nossos estados mentais (linguisticamente exprimíveis)? Pelo menos, que ela é uma hipótese inverosímil para continuar a ser sustentada neste discurso. Uma relação de identidade de conteúdo envolve um critério extremado de exclusão, ou existe ou não existe, não admitindo qualquer possibilidade de gradações intermédias entre estes dois pólos. Contudo, para compreendermos a atribuição de crenças a um animal ou a uma criança, é necessário atender ao facto de que a “identidade de conteúdo” (assim chamada) é, de facto, uma relação de similaridade, mas que admite uma gradação de degraus (Stich, 1986). Esta sugestão, segundo o autor, é reforçada pelo facto de muitas das intuições acerca de como as crenças são correctamente descritas dependerem do contexto que as informa. Por exemplo, estando a discutir se os estados mentais dos bebés são mais parecidos com os nossos, ou com os dos animais; centrando-nos sobre os seus efeitos neuro-vegetativos, intuitivamente diríamos que são mais parecidos com os dos animais, mas centrando-nos sobre os seus efeitos relacionais, intuitivamente diríamos que são mais parecidos com os nossos. “Esta mudança de juízo, como função do foco do nosso interesse no contexto de juízo, é característica dos juízos de similaridade” (Stich, 1986, p. 86)¹².

Stich (1986, pp. 89-90) propõe três dimensões como determinantes principais da similaridade entre crenças, bem como das nossas intuições quanto à similaridade entre crenças e da adequabilidade do conteúdo duma declaração para caracterizar uma crença;

¹² Um argumento a favor da sugestão de Stich, é o de que idênticas relações de similaridade foram encontradas por Rosch em estudos empíricos acerca da representação mental de conceitos e do uso dos conceitos na categorização (como veremos na secção seguinte).

a “similaridade de referência”, a “similaridade ideológica”, e o mais central de todos os determinantes, a “similaridade funcional” ou “de padrão causal”. Elucidando estes conceitos, temos:

(1) “similaridade funcional” - um par de crenças (ou de outros estados mentais) consideram-se similares se têm padrões similares de interacção causal potencial com estímulos (presentes ou possíveis), com outros estados mentais (existentes ou possíveis), e com comportamentos (de facto ou possíveis). Mas, para uma análise precisa da similaridade funcional, deve-se atender ao facto de as crenças poderem ser parcialmente similares em termos de padrão causal. Por exemplo, um par de crenças pode interactivar de forma similar com outras crenças, em inferência, mas pode não ter ligações muito similares com estímulos. Estas crenças consideram-se como altamente similares num contexto que induza ligações inferenciais mas, em contrapartida, como altamente dissimilares quando o contexto focaliza o interesse nas ligações entre crença e percepção;

(2) “similaridade ideológica” - um par de crenças é similar em termos ideológicos se elas estiverem incrustadas em redes de crenças similares. Tal como para a dimensão anterior, é, frequentemente, muito mais importante a similaridade ideológica parcial do que a global. Como as crenças são entidades compostas por vários conceitos, pode-se avaliar separadamente a similaridade ideológica de cada um. Por exemplo, se A e B dizem que a ‘arte abstracta é burguesa’, podemos considerar que eles têm crenças similares se as suas outras crenças que evocam o conceito de burguês foram similares, ainda que eles tenham crenças que evocam o seu conceito de arte abstracta notavelmente diferentes. Mas, se a diferença na sua concepção de arte abstracta aparece evidente no contexto, o nosso juízo seria o inverso, e eles são seriam considerados como tendo crenças similares;

(3) “similaridade de referência” - um par de crenças é similar em termos de referência se os termos em que se expressam as crenças são idênticos em referência. Pode-se pensar que uma vez que a similaridade de referência é definida recorrendo à expressão de uma crença em linguagem, esta componente não desempenha qualquer papel nos nossos juízos acerca das crenças dos animais ou das crianças pré-linguísticas. De acordo com o referido anteriormente, para estes casos o que vinga em termos de

similaridade são as histórias causais típicas a que se associam as crenças e não a identidade de conteúdo das mesmas.

O que ressalta como similar nestas três dimensões é uma componente relacional que se traduz na valorização do contexto (discursivo e/ou espacio-temporal) em que se inserem, ou a que se associam, as crenças. Então, “para aceder ao conteúdo das crenças, [e de outros estados mentais], de um sujeito, é preciso saber algo acerca da história dos seus conceitos, das práticas linguísticas prevalentes na sua comunidade, e da maneira como os seus estados mentais se relacionam de forma causal aos objectos presentes no seu ambiente. (...) Saber como ele está inserido no mundo” (Stich, 1986, p. 109).

1.4 - Descrição de alguns processos inferenciais básicos

Analisar a crença implica esclarecer acerca do processo de criação dos seus constituintes, os conceitos. Centremo-nos, pois, sobre esses processos inferenciais básicos chamados de categorização ou de classificação: em primeiro lugar a categorização de objectos naturais e de artefactos (protótipos), em seguida, a categorização de acontecimentos e de situações (*scripts*), e por fim, de categorização social (estereótipos).

1.4.1 - Categorização de objectos naturais e de artefactos (protótipos)

Na posição *aristotélica* acerca da classificação, considera-se que as categorias têm limites perfeitamente estabelecidos entre si: conhecer uma categoria é identificado com o possuir, abstractamente, um claro critério das condições necessárias e suficientes de pertença à categoria. Assim, uma categoria (ou um conceito) representa o conjunto de propriedades dos objectos, uma lista de características que, de forma necessária (universal) e suficiente (basta essa lista), se lhe ajustam. Esta concepção clássica ou *aristotélica* da categorização, abraçada em psicologia por Piaget (cf., por exemplo, Piaget & Inhelder, 1959), “prescreve uma definição das categorias conceptuais em termos das propriedades necessárias e suficientes, segundo as quais todos os exemplares de uma categoria são equivalentes” (Bideaud & Houdé, 1989, p. 93). Ora, como Wittgenstein refere, nas suas *Investigações filosóficas* (1987), muitos dos nossos

conceitos comuns não são passíveis de uma análise em termos de condições necessárias e suficientes. Para ele, os conceitos não são entidades ‘abstractizadas’ na mente, nem têm existência *real* no mundo, antes devem ser vistos como capacidades que os sujeitos empregam no contexto da sua interacção comunitária: falo de maneira a que os outros percebam a forma como concebo as coisas. Os conceitos não passam de palavras a funcionar no âmbito de um determinado “jogo de linguagem”. A teoria clássica da classificação é, assim, por ele, posta em causa.

Numa posição análoga à de Wittgenstein, Putnam (1992) refere que há muitos objectos que não podem ser definidos em termos de uma lista de propriedades ou características, por exemplo, o ouro. O ouro é o que é, os físicos podem defini-lo em termos do seu peso atómico (79) e, mesmo que nele detectem modificações, o ouro continua a ser ouro. Para efeitos práticos, o ouro não tem definição, ou *intensão*, mas somente *extensão*, ou uma relação entre o termo e o seu referente concreto no mundo. Abraçando uma nova teoria da referência, ele afirma que o significado não se encontra na mente, mas sim no mundo. Putnam (1992) defende, como já havia feito anteriormente (Putnam, 1975), que o estado mental por si próprio, isoladamente da situação global em que ocorre, não fixa a referência: “o que vai dentro das cabeças das pessoas não fixa a referência dos seus termos. Numa expressão devida a Mill, «a própria substância» completa o trabalho de fixar a extensão” (Putnam, 1992, p. 50). Em lógica, chama-se extensão de um termo ao conjunto de coisas relativamente às quais esse termo é verdadeiro. “Se um termo tem mais que uma acepção, então fazemos de conta que a palavra possui índices invisíveis (de modo a que existam de facto duas palavras e não uma), e.g. «rato₁» - extensão: o conjunto dos ratos - «rato₂»: o conjunto dos larápios” (Putnam, 1992, p. 51). O termo «rato» pode ter, pelo menos (se não pensarmos em ‘ratice’), uma dupla conotação. Os constituintes da extensão são diferentes em diferentes situações possíveis ou “mundos possíveis”. Qual é, pois, a propriedade intrínseca, ou intensão, de «rato»? Para Putnam (1992), o que é intrínseco ou extrínseco ao termo «rato» depende da sua relação de referência: ser intrínseco ou ser extrínseco são relativos à escolha de quais as propriedades que assumimos como *básicas*; pois nenhuma propriedade é intrínseca ou extrínseca em si mesma.

Putnam (1975, 1992) faz uma crítica ainda mais radical da visão tradicional da categorização do que aquela que havia feito Wittgenstein. Enquanto que Wittgenstein

reagiu à doutrina de Frege de que os predicados podem ser analisados em termos de condições necessárias e suficientes, Putnam concluiu que se o significado é aquilo que determina a referência dos termos, então o significado não está na mente, mas antes na *extensão*. Adoptando uma posição que raia o mais profundo *realismo*, refere que os objectos são reminiscências das “formas ideais” e dos “universais” *platónicos*. Para Putnam, existe uma estrutura *real* no mundo que é capturada por um equipamento conceptual desenhado para o efeito. Os objectos da mesma “espécie natural” têm em comum uma determinada propriedade estrutural latente (um *universal*) que é captada pelos sujeitos. De acordo com a sua concepção, uma categoria é organizada em torno de um *estereótipo* que permite o reconhecimento de exemplares dessa categoria.

Esta matéria da classificação, categorização ou processo de formação e aquisição de conceitos, tão discutida em filosofia, cruza-se, inevitavelmente, com a questão do significado lexical e, assim sendo, com a linguagem. É através da linguagem verbal que se processa a conceptualização, a estruturação cognitiva do mundo. São os conceitos, que nos permitem designar, virtualmente, classes de objectos, processos e relações, e que, por isso, nos fornecem esquemas de apreensão ordenada do mundo.

Análoga posição encontramos na psicologia, desde que Bruner, Goodnow e Austin (1956, in Gardner, 1985) realizaram um estudo que se revelou angular para o desenvolvimento da psicologia cognitiva experimental. Segundo os autores, a categorização serve o propósito de reduzir a complexidade aparente do mundo e dirigir-nos na nossa actividade instrumental. Também Reuchlin (1977, in Bidéaud & Houdé, 1989) refere que a categorização dos objectos do mundo real é uma conduta adaptativa fundamental, organizando a diversidade do envolvimento físico e social. Por outras palavras, através da identificação e da consequente (re)organização mnésica dos objectos, ordenam-se e correlacionam-se classes de acontecimentos, simplificando o mundo e permitindo a confiança essencial à nossa acção sobre o mesmo.

Descrevendo a experiência de Bruner e colaboradores (1956): perante um conjunto de estímulos, cada um reproduzindo uma forma geométrica, a tarefa era a de descobrir quais aqueles que pertencem a uma determinada categoria. Aos participantes foi pedido para reconhecer atributos de conceitos geométricos, tais como «grande triângulo vermelho». Temos, pois, o problema da categorização a ser abordado, na psicologia

cognitiva experimental, da forma como tradicionalmente acontecia na filosofia: uma categoria, e um conjunto de itens que se lhe ajustam¹³. Entretanto, a originalidade do seu estudo, face ao behaviorismo dominante, foi a de eles tomarem os sujeitos como activos na resolução das tarefas de classificação, solicitando a sua participação na interpretação dos resultados. Por esta via, revelou-se que os sujeitos não reagiam aos estímulos apenas em função da instrução do seu agrupamento em categorias, mas que existia, da sua parte, um processo de resolução do problema que passava por uma análise da informação feita de acordo com determinadas sequências de acção, a que os autores chamaram de “estratégias” (ou padrões de resposta para vários casos). Os autores atribuíram aos sujeitos uma variedade de estratégias que governavam os seus desempenhos na tarefa proposta. Tornou-se claro que a compreensão do desempenho dos sujeitos em tarefas de classificação implica considerar estas estratégias realizadas em vários ensaios, mais do que considerar respostas particulares para estímulos específicos.

De acordo com Gardner (1985), enquanto que as abordagens tradicionais do problema da categorização recorriam a estímulos artificiais (mesmo Bruner *et al.*, 1956, o fizeram), Rosch (na altura publicava como Heider, 1972; Mervis & Rosch, 1981; Rosch, 1973_{a,b}, 1975, 1977, 1978) recorreu a tipos-naturais (*natural-kinds*), por exemplo, cores, e a objectos naturais, por exemplo, pássaros, trazendo um novo olhar sobre este problema. Com os seus primeiros trabalhos, feitos com os indígenas Dani, da Nova Guiné, na Indonésia, ela visava estudar, no espírito relativista da sua época, o efeito da linguagem sobre o pensamento. Esta tribo tinha a particularidade de só usar no seu léxico dois termos para nomear as cores: *mola*, para os matizes claros e mornos; *mili* para os escuros e frios. Rosch (Heider, 1972, in Gardner, 1985) constatou que os Dani aprenderam uma terceira categoria de cor baseada num vermelho vivo (claro) mais facilmente do que uma baseada num vermelho baço (escuro). Então, constatou-se que a possibilidade dos Dani representarem a cor não se esgotava nas duas categorias lexicais

¹³ Nas experimentações feitas acerca da classificação, os estímulos são vistos como possuindo um conjunto de características, como cor e forma, que possibilitam a criação de complexos que as agregam, os conceitos: por exemplo, um «triângulo vermelho» é decomponível nas qualidades sensoriais que o definem e nas relações que existem entre essas qualidades (triângulo e vermelho). “Originalmente, a aprendizagem passiva e gradual destas qualidades definidoras era enfatizada na investigação (Hull, 1920). Contudo, desde Bruner, (...) a investigação concentrou-se no teste activo de hipóteses, por parte dos sujeitos, na aprendizagem das características relevantes e das regras lógicas que as combinam” (Mervis & Rosch, 1981, p. 90).

para a cor pré-existent (o nosso eixo claro-escuro) e, também, que uma certa tonalidade ainda não nomeada foi mais facilmente aprendida do que uma outra. Do que se conclui que existe uma preferência, independente da linguagem, por uma determinada tonalidade, em função de uma experiência perceptiva não lexicalizada. Seguindo a conclusão de Rosch, estas evidências demonstram, pelo menos no caso da cor, “a influência de factores perceptivo-cognitivos que estão na base da formação e referência das categorias linguísticas” (Heider, 1972, in Gardner, 1985, p. 345).

Noutras experiências com os Dani reforçaram-se estas conclusões (Rosch, 1973^{a,b}, in Gardner, 1985). Mediante a apresentação de catorze fragmentos (*chips*) coloridos - quatro claros e dez escuros - era solicitada aos Dani a nomeação da cor de cada um. Entre eles houve concordância quanto a quais eram as *mola* e as *mili* nos extremos das curvas de cor, mas os fragmentos coloridos intermédios não eram consensualmente validados: os sujeitos, considerados individualmente, situavam a fronteira entre as duas nomeações de cor em diversos pontos. Este facto, o de eles concordarem mais entre si quanto à nomeação de algumas cores, levanta a questão de haverem certas cores que se traduzem num melhor exemplar para a sua classificação. Numa outra tarefa, os Dani deviam reconhecer as cores. Primeiro sinalizavam uma delas e, depois de esperarem trinta segundos no escuro, deveriam escolher, de entre as catorze, aquela que lhes tinha sido apresentada. Os resultados foram comparados com os dos americanos, verificando-se que os Dani, tendo formas diferentes de classificar as cores, revelavam que pertenciam a uma cultura diferente, mas reconheciam as cores de forma idêntica aos americanos e faziam o mesmo tipo de erros, ainda que os americanos possuíssem uma melhor memória para as cores do que os Dani. No entanto, para certas cores, a diferença entre os grupos esbatia-se. Verificou-se, ainda, que os melhores exemplares das cores são mais facilmente memorizadas, tanto por Danis como por americanos. Então, as diferenças na nomeação não são acompanhadas de diferenças no que respeita à fixação e recordação mnésicas.

Segundo Gardner (1985), pensava-se que a linguagem exercia uma influência determinante sobre os processos cognitivos que fazem apelo à mesma, pensava-se que a categorização era arbitrária: o comportamento classificatório e mnésico dos sujeitos era linguisticamente determinado e visto como ajustado pela cultura, seguindo a hipótese do linguista americano Whorf (1956). Agora, com Rosch, os aspectos linguísticos tornam-

se irrelevantes, a nomeação é incidental: a maneira como os sujeitos de diferentes culturas classificam as cores não depende da estrutura particular do seu léxico, parecendo, antes, reflectir a organização do seu sistema nervoso (no caso, o sistema visual). Em vez de serem as práticas linguísticas a tornar saliente aspectos da cor, estes aspectos são já salientes, permitindo que os conceitos de cor sejam bons representantes das mesmas.

Como vimos anteriormente, o criticismo assenta na crença de que a verdade depende da linguagem ou, reformulando, os pensamentos das pessoas são determinados pelas categorias lexicais existentes na sua língua natural. Ora, Rosch (1977) demonstrou que assim não acontece, que é a *realidade* que afecta o nosso pensamento, e não as estruturas linguísticas. A informação perceptiva é crucial para a categorização, limitando-se a linguagem a seguir as discriminações que os sujeitos fazem perceptivamente: a linguagem não desempenha um papel de controlo na maneira como se classifica o mundo. O reconhecimento classificatório, mais do que em critérios abstractos, assenta na estrutura perceptiva dos sujeitos, no tipo de acção que os objectos promovem, e na estrutura física do mundo¹⁴.

Continuando esta análise do entrecruzamento entre o significado lexical e a categorização, quando Rosch voltou para a América, ela continuou a estudar o processo de formação e aquisição de conceitos (Mervis & Rosch, 1981; Rosch, 1977, 1978, in Gardner, 1985), usando como estímulos objectos naturais e, também, artefactos criados pelo homem (por exemplo, mobiliário ou ferramentas). Estes trabalhos “desenvolveram-se, reagindo à visão tradicional de que os conceitos são representados por definições, por listas de propriedades ou traços distintivos, que são, individualmente, necessários e, em conjunto, suficientes para a aplicação de um conceito” (Stich, 1986, p. 86). Rosch, num movimento análogo ao de Putnam na filosofia, faz um conjunto de experimentações que a conduzem à defesa de uma posição *realista* a propósito da classificação. Rosch (1975, 1978) sustenta a ideia que as categorias perceptivas e semânticas são naturalmente formadas e definidas em torno de pontos focais. Ela defende que, dentro duma mesma categoria, existe um exemplar que

¹⁴ Note-se que esta demonstração, que vem do terreno da psicologia cognitiva, confirma aquilo que, como vimos, Wittgenstein formulara nas suas *Investigações filosóficas* (1987), e que Putnam (1975, 1992), subsequentemente, amplifica a propósito do tema da referência dos termos.

melhor a representa, isto é, que apresenta o maior número de atributos comumente julgados como mais característicos da categoria ou, dito de outra forma, que verifica as propriedades colectivamente consideradas como típicas da categoria: um “protótipo”. A partir desse exemplar pode-se estabelecer todo um gradiente periférico de elementos da categoria que, apesar de terem algumas propriedades definitórias idênticas a ele e entre si, têm um menor valor de tipicidade. Enquanto na concepção clássica da classificação todos os exemplares duma categoria são equivalentes, nas categorias “naturais” certos exemplares podem ser menos representativos (típicos) do que outros, numa determinada categoria (por exemplo, os morcegos nos mamíferos). E alguns destes membros menos representativos têm, mesmo, a particularidade de se encontrarem numa zona de fronteira entre duas ou mais categorias. Esta autora conclui, então, aquilo que Wittgenstein havia referido nas suas *Investigações filosóficas* (1987): que não existem limites perfeitamente estabelecidos entre categorias do mundo real.

De acordo com Bideaud e Houdé (1989, p. 93), “o postulado de base de Rosch é o de que o mundo real é estruturado. O ambiente não é um conjunto de estímulos cujos atributos estão combinados entre si de forma equiprovável. Pelo contrário, a co-ocorrência dos atributos, sublinha Rosch, é sempre dependente de uma estrutura correlacional (...) [inerente aos estímulos do mundo] que são intrinsecamente separados em agregados de informação”. E o sujeito reflecte estas descontinuidades no seu processo de categorização: “os conceitos são armazenados, não como um conjunto de traços distintivos, mas antes, como um ou mais protótipos ou exemplares [típicos]. Nesta versão, nós determinamos a aplicabilidade de um conceito a um objecto pelo emparelhamento de traços distintivos da nossa representação do objecto, com aquele(s) da(s) nossa(s) representação(ões) prototípica(s). O efeito do contexto pode mudar o nosso enfoque de um protótipo para um outro, ou afectar o peso que é dado, em termos de similaridade, a uma espécie de traços distintivos ou a outra” (Stich, 1986, p. 87).

Nas categorias naturais, existe um nível de abstracção mais pregnante do que outros e isto vai contra a concepção clássica e, em particular, o modelo *piagetiano*, onde se sustenta “que todos os níveis de abstracção possuem o mesmo estatuto psicológico e o primeiro nível adquirido no curso do desenvolvimento corresponderia ao nível mais fraco (categorias sub-ordenadas)” (Bideaud & Houdé, 1989, p. 94). Segundo Rosch,

Mervis, Gray, Johnson e Boyes-Braehm (1976), as categorias são estruturadas em taxinomias, em níveis hierárquicos de classificação em que cada nível se refere a objectos crescentemente mais específicos. As categorias de nível intermédio são mais usadas para codificar a experiência do que os outros níveis, apesar de se conseguir nomear e classificar de acordo com os outros. Este nível intermédio ou “básico” de classificação toma os objectos considerando as similaridades perceptivas e funcionais que eles partilham¹⁵. Neste nível temos, por exemplo, cadeiras ou pássaros. A um nível superior, ou “super-ordenado”, de classificação, temos as cadeiras fazendo parte da mobília, e os pássaros dos animais. A um nível inferior, ou “subordinado”, de classificação, temos, por exemplo, cadeira de madeira, no caso das cadeiras, e pardais, no caso dos pássaros. Apesar de se conseguir nomear e classificar de acordo com estes níveis, é o nível intermédio ou básico de classificação aquele que mais comumente é usado, e este nível tem características especiais. Rosch constatou que nele existe uma considerável redundância entre os membros de uma mesma categoria, redundância essa que é explorada no processo de reconhecimento. Entre os elementos de uma categoria existem laços de similaridade que podem ser concebidos em termos de “parecenças ou semelhanças de família”. Este conceito, importado de Wittgenstein (*Investigações filosóficas*, 1987, secções 66 e 67), permite elucidar o facto de os membros de uma categoria se agruparem por similitudes que se entrecruzam e se recobrem parcialmente, sem que seja necessária a existência de atributos comuns a todos eles. Seguindo Lopes (1992), uma categoria não é, por conseguinte, totalmente homogénea: os membros de uma categoria encontram-se unidos por similitudes parciais, havendo um consenso inter-subjectivo relativamente ao melhor exemplar. Sintetizando, “são as representações estereotípicas (ou prototípicas) largamente socializadas que parecem responder, com um maior grau de adequação psicológica, ao modo como os falantes processam os significados das palavras” (Lopes, 1992, p. 295)¹⁶.

Dos campos da filosofia e da psicologia vem, pois, uma rejeição da visão tradicional dos conceitos e, concomitantemente, a crença de que as categorias naturais são mais

¹⁵ Mervis e Rosch (1981) referem que Cantor, Smith, French e Mezich (1980) também verificaram a existência de um nível básico nas categorizações hierárquicas da psiquiatria. Acrescentam, ainda, os autores que, tal como eles, mas “usando medidas algo diferentes, Tversky (1977) e Hunn (1976) consideraram o mesmo nível como básico” (p. 92).

¹⁶ Por exemplo, Kahneman e Tversky (1973) demonstraram que quando se solicita às pessoas para prever qual a ocupação que se ajusta a um sujeito com determinadas características, esse sujeito é ‘encaixado’ na ocupação que melhor traduz o ajustamento entre as suas características e o esteriótipo ocupacional.

adequadamente definidas em termos de um exemplo nuclear, um *estereótipo* ou *protótipo*, que reflecte uma estrutura latente que os humanos, potencialmente, reconhecem e compreendem. Mas, como pudemos constatar, tudo isto implica a existência de uma realidade que está aí, independentemente do nosso sistema de conceitos.

Seguindo Stich (1986, p. 88), os resultados dos estudos empíricos de Rosch, acerca da representação mental de conceitos e do uso dos conceitos na categorização, são relevantes para a análise da atribuição de crenças: “eles sugerem que juízos de similaridade dependentes do contexto, podem jogar um papel fundamental no mecanismo mental subjacente às nossas intuições de como as coisas são categorizadas ou descritas”. A similaridade guia a categorização. Ora, este é um processo inferencial, representável através de um modelo de contraste (maximizando a similaridade dentro da mesma categoria e minimizando a similaridade entre categorias), que, por vezes, comporta erros, por exemplo, o de classificar morcego como pássaro e não como mamífero, gerando uma falsa crença. Mas, entretanto, a similaridade é, também, uma consequência da categorização (Tversky, 1977). Por exemplo, o facto de se saber que dois objectos (morcego e rato) pertencem a determinada categoria (mamíferos) torna-os mais similares.

Através dos trabalhos de Rosch ficou demonstrado que, para orientar a nossa conduta, não precisamos de conhecer tudo do mundo mas, sim, basta-nos activar protótipos, modelos exemplares não exclusivos, porém, muitas vezes, ajustáveis a situações particulares. O mundo é constituído por tipos-naturais (*natural-kinds*) e por artefactos, existindo, conforme o anteriormente mencionado, a crença de que o processo geral de classificação, descrito por Rosch, se aplicará, uniformemente, a cada um deles. Porém, “os artefactos não são vistos como tendo essências, no mesmo sentido dos tipos naturais. Enquanto crianças e adultos podem pensar que todos os pássaros partilham uma propriedade interna escondida que os faz serem pássaros, ninguém sustenta esta crença acerca de relógios ou de lápis” (Bloom, 1998, p. 87). Como vimos, para o modelo do protótipo a similaridade física dos elementos duma categoria é muito importante, funcionando bem quando aplicado a objectos do nível básico de classificação. Contudo, segundo Bloom (1998, p. 91), “ele é menos promissor para [categorias] super-ordenadas (refeição, roupa), para objectos mais complicados (relógio,

chave), ou tipos que não são entidades físicas (crime, piada). Uma explicação para esta limitação é a de que existe um sub-conjunto de categorias de artefactos para o qual existe uma forte correlação entre origem intencional e estrutura física”.

Então, para este autor, os artefactos não são categorizados, meramente, em função da sua aparência. Veja-se o caso atípico dos anéis/relógio, actualmente nas montras de algumas lojas: são eles anéis ou relógios? Quer atendamos à forma, quer atendamos à função, se não criarmos uma nova categoria, a dos anéis/relógios, restará sempre um elemento de dúvida na tarefa de classificação destes objectos. Como esclarecer esta dúvida? Uma resposta simples e plausível é: «através da consulta ao seu criador, para objectivar a sua intenção». Este exemplo elucida a proposta de Bloom, sustentada nas posições de Dennett (1990), de que a categorização de artefactos assenta na intuição que fazemos acerca da intenção do seu criador, da história do objecto e de como isso se relaciona com a sua forma e o seu uso. Contudo, “a intenção objectiva, que nunca se reduz à intenção do criador, é função dos esquemas de pensamento, de percepção e de acção que o criador possui por pertencer a uma sociedade, uma época e uma classe; por conseguinte, as categorias de interpretação do objecto devem ser extraídas do sistema concreto de relações significantes que define o objecto, e a sua validade é medida pela fecundidade heurística e pela coerência do sistema interpretativo” (Bourdieu, 1982, p. 357).

1.4.2 - Categorização de acontecimentos e de situações (*scripts*)

Depois da exposição anterior, feita em torno do processo de categorização prototípica, apresenta-se, agora, outro tipo particular de categorização: os *scripts* (Abelson, 1976; Schank, 1980, 1981, 1990; Schank & Abelson, 1977). Neste tipo de processos de categorização a tónica é posta no aspecto accional da crença.

A categorização esquemática, tal como a categorização prototípica, corresponde a uma modalidade de “captura ecológica” do mundo, por oposição à categorização clássica (taxinomia e classes lógicas, desde Aristóteles a Piaget), que corresponde a uma modalidade de “captura lógica”, de “elaboração conceptual descontextualizada” (Bideaud & Houdé, 1989). Salienta Leyens (1985) que quando se fala em *script*, referimo-nos a uma sequência coerente de acontecimentos esperados pelo indivíduo e

que o implicam, quer como participante quer como observador numa determinada situação (pensando na banda desenhada, um *script* é como uma história aos quadrinhos, cujo elemento básico é uma imagem com uma legenda num balão). Aprofundando esta definição, é sabido que “a partir de experiências passadas, (...) relativas a determinados objectos, temos tendência a generalizar, no tempo como no espaço, as suas características ou propriedades. Esta generalização guia, por seu lado, os processos de filtragem, de integração e de organização da informação ulterior respeitante aos objectos. Chamamos «*schème*» ao aspecto operativo desse processo de generalização e «*schéma*» ao seu aspecto figurativo (...) ao seu conteúdo particular nas circunstâncias existentes” (Codol, 1988/9, p. 476). No caso dos *scripts*, trata-se de *schémas* ou *schemata* que constituem uma estrutura temporal, espacial e causal, que representa uma sequência de acções organizadas face a um determinado objectivo. Segundo Schank e Abelson (1977, p. 141), “um *script* é uma estrutura que descreve sequências apropriadas de acontecimentos num contexto particular (...) [ou, definindo doutra forma,] é uma sequência de acções pré-determinada, estereotipada, que define uma situação bem conhecida”, por exemplo, uma refeição num restaurante. É a sequência canónica de acontecimentos esperados (ou seja, o *script* desta situação) que permite diferenciar vários tipos de refeições, desde um lanche no McDonald’s a um banquete no Maxim’s. Completando esta definição, recorrendo, agora, ao subsídio do cinema, um *script* será um argumento ou guião «já mais do que visto», um enredo estereotipado. Ora, na medida em que estas histórias estereotipadas se tornam típicas pela experiência, elas constituem-se em categorias de acontecimentos, mnesicamente organizadas, que possibilitam a acção imediata perante os mesmos.

Como se depreende do atrás mencionado, através do conceito de *script* põe-se a tónica no aspecto accional da representação. Ora, é neste contexto de interacção com objectos situacionalmente enquadrados que se recoloca o problema da representação. Recorrendo à terminologia de Mandler (1979, 1983, 1984), os *scripts* são uma forma de categorização “esquemática”, no caso, “esquemas de acontecimentos”¹⁷. Estes esquemas representam padrões de acção (ou modos de estruturação ecológica da informação) e funcionam como padrões de preparação para a acção.

¹⁷ Cf. Bideaud & Houdé (1989), onde o modelo de Mandler (“representações categoriais” *versus* “representações esquemáticas”) é tomado como analisador dos processos de categorização.

É sabido que a experiência passada opera sobre a percepção e a cognição, tornando certas categorias mais acessíveis durante a interpretação da informação percebida¹⁸. Quando desenvolvemos tarefas familiares, fiamos-nos em cenários gerais e bem aprendidos, nos quais sabemos como as pessoas geralmente se comportam. Assim, com base no recurso a tais cenários, podemos dispensar-nos de usar um raciocínio causal complexo para muitas situações e acontecimentos de vida. Schank (1981) refere que os *scripts* são, realmente, apenas sequências de cadeias causais pré-armazenadas. Os *scripts* não são estruturas de dados únicos disponíveis em qualquer lado na memória, antes, a aplicação de *scripts* é um processo reconstrutivo. Nós (re)construímos pedaços de *scripts* à medida que precisamos deles, a partir do nosso armazém de conhecimento, para nos ajudar a interpretar o que vemos. “Os scripts são uma espécie de chave para conectar acontecimentos que não se ligam pela sua aparência superficial, mas antes pela semelhança de eles terem sido anteriormente ligados” (p. 115). A propósito desta componente mnésica necessariamente envolvida na classificação, Schank (1981, p. 120) refere que “sempre pensamos que os *scripts* radicavam na experiência actual, em vez de em abstracções e generalizações a partir da experiência. (...) Inicialmente, usámos *scripts*, planos, etc., enquanto estruturas de dados através das quais podemos fazer as inferências apropriadas por forma a criar cadeias causais conectadas. Mas, também, sempre acreditámos que os *scripts* (...) nos diziam algo sobre a memória. As representações mnésicas têm por base *scripts* (...) que nos permitem considerar só novas informações relevantes”. Os *scripts* são, pois, aprendidos ao longo da vida e têm grande utilidade para o quotidiano. Quando o *script* está bem elaborado, não é necessário prestar grande atenção ao que está a acontecer, libertando-nos para outras informações advindas do meio.

De acordo com Mervis e Rorsh (1981), em psicologia cognitiva existe um interesse em modelizar categorias em termos de processos. Ora, o projecto de Schank (1980, 1981; Schank & Abelson, 1977), desenvolvido no campo da inteligência artificial (IA), é um exemplo disso mesmo. Movendo-se neste terreno, em que se defende que a modelização de processos cognitivos se deve fundar na simulação computacional, mas sendo céptico quanto ao sucesso de programas centrados na sintaxe (na tradição *chomskyana* em IA), Schank seguiu o enfoque semântico e pragmático, criando um

¹⁸ Já Bruner (1957) argumentava que a maneira como processamos a informação é altamente influenciada pela informação até então adquirida (aquilo que se designa por «memória implícita»).

programa de computador (Schank & Abelson, 1977) que realmente “percebe a linguagem” ou, pelo menos, partes dela (frases). Eles demonstraram, através da simulação computacional, que os verbos que usamos podem ser analisados de acordo com doze acções primitivas (por exemplo, mover, ingerir, agarrar) que respeitam ao manejo, movimento ou transferência das coisas, relações abstractas e ideias. Através desses doze verbos de acção - “verbos primitivos” - somos capazes de construir um entendimento geral da linguagem. E, como eles demonstraram com o seu programa (*Script Applier Mechanism*), existem maneiras de determinar qual o “verbo primitivo” ou *script* que é relevante para uma dada frase ou, generalizando, para um dado evento.

1.4.3 - Categorização social (esteriótipos)

O estereótipo traduz o conhecimento semântico não especializado do falante médio, socialmente partilhado por forma a permitir a comunicação eficaz. Para Putnam (1975), os utentes comuns da língua traduzem, preferencialmente, o significado dos itens lexicais em termos de estereótipos, e não de definições de tipo analítico, correspondendo tais estereótipos às representações intuitivamente construídas pelos falantes, ancoradas nas suas crenças, nas suas percepções empíricas, no seu conhecimento vulgar e espontâneo do mundo.

O termo estereótipo (palavra composta derivada do grego *stereos*, que significa duro, sólido, firme, e *typos*, que significa marca, impressão) tem as suas raízes no vocabulário tipográfico e designa uma placa metálica de caracteres fixos, destinada à impressão em série. Psicossociologicamente, o estereótipo é, também, uma matriz de opiniões com características de rigidez e homogeneidade, tratando-se de uma generalização abusiva (isto é, aplicada de maneira uniforme e admitindo poucas excepções), extrema (ou seja, atribuída de forma superlativa - muito ou pouco e não, apenas, moderadamente) e mais frequentemente conotada negativamente do que positivamente. Esta é a definição psicossociológica tradicional de estereótipo (cf. Allport, 1954; Mucchielli, 1969_{a,b}; Reuchlin, 1977), sendo ele considerado como uma forma inflexível de crer acerca dos outros.

O interesse pelo estudo do estereótipo desenvolveu-se, principalmente nos Estados Unidos da América, a seguir à 2ª Guerra Mundial, em consequência da discriminação e

do preconceito para com judeus e afro-americanos. Depois de “serem condenados enquanto formas de pensamento aberrantes e odiáveis, os estereótipos são vistos, pela psicologia social contemporânea, como uma consequência inevitável da necessidade psicológica e cognitiva de categorizar e simplificar um mundo social complexo” (Augoustinos & Walker, 1998)¹⁹. Desde os anos 1970 que na psicologia social houve uma progressiva distinção entre estereótipo, enquanto representação mental de grupos, e estereótipo, enquanto processo que serve a necessidade pessoal de ordenar um ambiente (físico-químico e social) mutável, mas com a estabilidade suficiente para nele observar uma constância de objectos e situações. É esta relativa constância que possibilita ao sujeito a identificação de regularidades no seu espaço de vida e, consequentemente, a atribuição de consistência ao sistema que o envolve. Quanto aos estereótipos relativos a grupos, eles são crenças (ou atitudes proposicionais) negativas e condenáveis acerca das características, atributos e comportamentos dos seus membros, com consequências sociais ligadas à discriminação e ao preconceito. Mas, neste plano de descrição, constata-se que os estereótipos não são, “necessariamente, negativos na sua natureza: os estereótipos acerca de membros de outros grupos têm, mais provavelmente, conotações negativas do que aqueles acerca dos membros pertencentes ao grupo” (Hilton & Von Hippel, 1996, p. 240). No outro prisma, analisado enquanto processo, o estereótipo perde a sua conotação negativa, sendo descrito como um fenómeno normativo que “cumpre diversas funções em diferentes contextos. Em algumas situações, simplificam o processo de satisfação das exigências do sujeito. Noutras, enriquecem a percepção, permitindo ao sujeito ir para além da informação percebida. E, ainda, noutras, ajudam o sujeito a justificar uma conclusão ou um comportamento particular” (Hilton & Von Hippel, 1996, pp. 261-2). Esta perspectiva, processual, toma os estereótipos como *esquemas* que operam no sentido de um processamento mais fácil e eficaz da informação acerca do ambiente. “Os estereótipos actuam como esquemas, regulando os recursos mentais e dirigindo a codificação e a recuperação da informação da memória” (Augoustinos & Walker, 1998, p. 631).

¹⁹ Cf. os trabalhos de Tajfel (1969, 1978, 1981; Tajfel, Sheikh & Gardner, 1979) sobre os processos de categorização social, que disto são um bom exemplo. Os estereótipos estão, inexoravelmente, ligados à percepção que o sujeito tem do seu grupo social de pertença e à sua concepção dos modos de ser associados às categorias sociais (Amâncio, 1994).

Hilton e Von Hippel (1996) caracterizam da seguinte forma os cinco modelos usados na psicologia social para representar o estereótipo. (1) O estereótipo visto como uma representação prototípica. Ele é a representação “média” duma categoria, através de muitos atributos, sem que qualquer grupo de atributos seja definidor dessa representação. O modelo do *protótipo* assume, também, que o conhecimento acerca do estereótipo é hierarquicamente organizado: existem categorias de “nível básico” e sub-tipos. (2) O modelo do *exemplar*, assume que os sujeitos não armazenam representações abstractas de grupos, em vez disso os grupos são representados através de exemplares concretos e particulares: por exemplo, o estereótipo do afro-americano como atlético é armazenado na forma de indivíduos específicos (Michael Jordan ou Carl Lewis). Acrescentam os autores que os estereótipos são, também, representados através de modelos mistos - protótipos mais exemplares. (3) O terceiro modelo é o das *redes associativas*, no qual os estereótipos são pensados como redes de atributos interligados. Assume-se, neste modelo, que as associações podem ser activadas automaticamente, sendo que os estereótipos podem operar independentemente do conhecimento e/ou do controlo do sujeito. (4) Um outro modelo toma os estereótipos como *esquemas*, no sentido *kanteano* do termo, isto é, como representações do conhecimento no seu nível mais abstracto. Em vez de considerar que a informação é representada de acordo com traços médios, protótipos, exemplares ou redes de atributos, este ponto de vista considera os estereótipos como crenças gerais, altamente abstractizadas, acerca de grupos e dos seus membros. Finalmente, (5) os estereótipos podem ser vistos como categorias ou classificações base (*base rates*), pensando que elas não são representações por si próprias, mas antes são uma modalidade de pensar como os estereótipos operam.

Então, como podemos definir o que é o estereótipo? Uma resposta para a questão será a da existência de representações mentais de diferenças *reais* entre grupos. Segundo Oakes, Haslam & Turner (1994, in Augoustinos & Walker, 1998, p. 633), “contrastando com a aproximação predominantemente cognitiva e individualística ao estereótipo, existente na tradição da cognição social (...), [temos uma outra, mais recente, que toma o estereótipo como] processo que serve a orientação das pessoas para as ‘actualidades da vida do grupo’”. Enquanto que a primeira “conceptualiza os estereótipos como esquemas mentais rigidamente armazenados, com conteúdos fixos e invariáveis, à espera de ser ‘activados’, [a segunda,] a teoria da “auto-categorização” (*self-*

categorization), sustenta-se na tese de que a percepção de base-grupal (*group-based perception*) é tão cognitiva e psicologicamente válida como a percepção de base-individual (*individual-based perception*), prevendo que o processo de construção e o conteúdo dos estereótipos é fluído, dinâmico e dependente do contexto social” (Augoustinos & Walker, 1998, p. 634).

O caminho mais conhecido, no que respeita ao processo de formação deste tipo particular de crença, é o da criação de diferenças entre grupos através de profecias auto-realizadas (Augoustinos & Walker, 1998; Hilton & Von Hippel, 1996). Estas profecias acontecem quando as pessoas têm crenças que as conduzem a alterar o seu comportamento, o que faz com que, por sua vez, os comportamentos esperados sejam exibidos pelos alvos dessas expectativas. Foi Merton (1948) que, no âmbito do exame que fez dos mecanismos associados à dinâmica social e à mudança, se referiu à profecia que se cumpre por si própria como sendo o correlato de uma falsa definição duma situação que origina um comportamento que torna verdadeira a concepção originalmente falsa. Então, certas crenças não necessitam de ser verificadas dum ponto de vista cognitivo porque são crenças que se *auto-verificam* em termos práticos. Elas são tão paradoxais como aquilo que os sociólogos, economistas e psicólogos chamam de «profecias auto-realizadas»: previsões que se tornam verdadeiras pelo simples facto que as reacções que provocam as confirmam (por exemplo, o receio do *bug* do ano 2000 poder ter conduzido à falência de bancos, em virtude da precipitação dos seus clientes para levantar os seus depósitos face a um alarmismo infundado). Se este efeito de auto-realização de profecias já era conhecido desde Merton, Rosenthal, psicólogo social celebrado pelo seu projecto de estudo do *efeito pigmalião* (Rosenthal, 1966; Rosenthal & Frode, 1963; Rosenthal & Jacobson, 1965), demonstrou que o aspecto profético das nossas previsões conduz à sua realização. Isto acontece, quer no contexto da investigação científica - há resultados experimentais que não correspondem à realidade, mas sim, somente, confirmam as expectativas do investigador; quer no contexto da interacção professor aluno na sala de aula - os professores, de acordo com as suas expectativas, distribuem, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente, a sua interacção com os alunos de forma desigual, influenciando os seus resultados escolares (cf., também, Abreu, 1976).

Mas o efeito pigmalião não se verifica só nos laboratórios e nas escolas, ele verifica-se em toda uma variedade de contextos de interacção (cf. Leyens, 1985, para mais desenvolvimentos), designadamente, no caso da prática dos psicólogos, ele traduz-se no “erro fundamental” de sobredeterminar a importância de factores internos (atribuições de personalidade, de disposições), em detrimento dos externos (atribuições de situação, de circunstâncias), o que, por exemplo, num contexto clínico, pode conduzir a consequências muitas vezes nefastas para o sujeito, por exemplo, a opção por uma intervenção mais ‘pesada’. Este erro fundamental tem a sua origem naquilo que se entende, desde o trabalho de Bruner e Taguiri (1954, in Codol, 1988/9; Leyens, 1985) sobre a percepção das pessoas, por “teorias implícitas de personalidade”. Estas teorias são «implícitas» ou, ainda, «ingénuas», uma vez que delas não há, necessariamente, consciência: tratam-se de *“crenças gerais que alimentamos a propósito da espécie humana, nomeadamente, no que concerne à frequência e à variabilidade de um traço de carácter na população. (...) A partir de um traço que nos é dado, inferimos facilmente um segundo e até um terceiro e um quarto. (...) Tudo se passa como se transportássemos, na nossa cabeça, uma matriz de correlação de traços”* (Leyens, 1985, pp. 31-2). Mas deve-se estar alerta para o facto de essa matriz de co-ocorrência, que nos permite formar um retrato *robot* do outro, não ter sustentação científica, pelo contrário, ela assenta no senso comum. “As teorias implícitas de personalidade não são mais do que um exemplo do processo geral de categorização. (...) Devemos simplificar as informações disponíveis e estar na posse de precedentes de juízos e de acções” (Leyens, 1985, p. 32). Então, de um ponto de vista cognitivo, através de teorias implícitas simplificamos a nossa actividade quotidiana. E fazêmo-lo através de um processo de estabilização das flutuações do envolvimento, nele procurando regularidades ou invariantes: visa-se encontrar uma ordem no ambiente que permita prever as consequências do comportamento.

Foi a psicologia social experimental que colocou em evidência o efeito de “teorias implícitas de personalidade” sobre a cognição e sobre as interacções sociais. Bruner e Taguiri (1954) propuseram esta expressão com base na constatação da existência de correlações entre atribuições de traços: existem tendências, expectativas não verbalizáveis e inconscientes, que conduzem à presunção da existência de uma relação entre as diferentes características de uma pessoa. Mais, há um *efeito de halo* nesta crença, isto é, o carácter positivo ou negativo de um traço generaliza-se a outros. Ora,

voltando ao erro fundamental, de acordo com Leyens (1985), podemos constatar que o conjunto destas correlações se organiza de acordo com o mesmo modelo que alguns teóricos da personalidade usam para compreender os sujeitos e explicar os seus comportamentos (por exemplo, teorias do tipo traço-factor).

Leyens (1985) refere, ainda, a existência de uma aproximação alternativa à da classificação assente em traços. E ela decorre dos estudos, em psicolinguística, acerca do impacto duma “lógica natural” nos processos de categorização dos objectos. Nesta perspectiva defende-se que os sujeitos procedem, de acordo com um processo de generalização, à construção de protótipos abstractos que lhes permitem classificar os objectos em função da sua maior ou menor similaridade relativamente ao protótipo (ou tipo ideal). A tese central que é sustentada nesta posição é de que a categorização no âmbito das interacções sociais se processa de forma idêntica à categorização de domínios não sociais: as categorias implícitas serão hierarquizadas e nós funcionamos como taxinomistas ingénuos.

1.5 - Breve nota sobre racionalidade e crença

Como vimos na secção anterior, classificar é reduzir a informação disponível. Já Aristóteles havia definido as operações básicas de categorização, consistindo estas no agrupamento por semelhanças e, dentro das semelhanças, ver quais as diferenças. Ora, este processo de redução inerente à categorização ocorre logo ao nível da percepção, sendo vital na nossa interacção com o meio. A estratégia ou, melhor, a heurística de “categorização por eliminação” (Berrety, Todd & Martignon, 1999) representa-o bem, na medida em que ela assenta no recurso a determinadas pistas que são seleccionadas do ambiente (e não outras), de acordo com tempo (*fast*) e custos (*frugal*) existentes para tomar a decisão de sobre ele agir (*fit*) (cf. Gigerenzer, Todd & ABC Research Group, 1999). Mas, como já foi referido a propósito da categorização de objectos naturais (Mervis & Rosch, 1981; Rosch *et al.*, 1976), esta redução pode levar ao erro de classificar morcegos como pássaros, elegendo como pista mais importante (válida) o facto de eles terem asas. Daqui se retira que existe a possibilidade de enviesamento logo ao nível dos processos inferenciais primordiais que fundam os nossos juízos.

E, se o erro acontece logo num nível inferencial básico, não espanta que existam enviesamentos que contaminem o nosso raciocínio²⁰. De facto, ele é atravessado por “ilusões” ou “falácias” (enviesamentos *frios*), processos ‘puramente’ cognitivos que nos levam a tomar decisões ilógicas ou “irracionais” (Kahneman & Tversky, 1973; Tversky & Kahneman, 1982, 1983), e por crenças não sustentáveis através de uma análise objectiva das evidências, antes, sustentáveis por desejos (enviesamentos *quentes*), processos motivacionais que, por exemplo, levam as pessoas a crer coisas extremamente lisonjeiras acerca de si próprias, das suas capacidades (Gilovich, 1991, in Goldman, 1999)²¹. Trata-se, aqui, do efeito *primus inter pares*, que Codol (1976) evidenciou: julgamo-nos todos melhores do que a média dos outros, o que, assim sendo, é impossível. Codol explica que isto acontece em função da tendência humana, fundamental e motivada, de nos querermos parecer iguais, mas, simultaneamente, diferentes, aos outros. Não se trata, pois, propriamente de um erro de juízo, mas mais de um juízo imperfeito justificado.

Voltando aos enviesamentos *frios*, Tversky e Kahneman apresentam evidências perturbadoras relativamente ao modo como os humanos adultos (normativos) normalmente fazem juízos, mesmo quando estão calmos e sem serem pressionados para que respondam rapidamente (Kahneman & Tversky, 1973; Tversky & Kahneman, 1982, 1983). Eles demonstraram que a lógica *pura*, enquanto modelo de racionalidade, de juízo e tomada de decisão, não serve como modelo único de validade da actividade quotidiana, sendo ela mesmo negada no contexto da resolução de problemas quotidianos. Através das suas experimentações, eles revelaram o tipo de heurísticas (estratégias menores) que guiam os nossos juízos comuns. Centremo-nos, por exemplo, na “falácia da conjunção” (Tversky & Kahneman, 1983). A um grupo de sujeitos era dito que a brilhante Linda era uma licenciada em filosofia, solteira, de trinta e um anos, que, no tempo de estudante, se preocupou com questões ligadas à discriminação e à

²⁰ De acordo com Stich (1990), o raciocínio é o processo pelo qual o conjunto de crenças que o indivíduo possui é modificado e actualizado como resultado de novas informações ou novas tomadas de consciência acerca das relações entre as suas crenças: o raciocínio é um processo de transformação de representações mentais. E o autor acrescenta, ainda, que o processo de transformação de crenças pode dar-se originando novas crenças (raciocínio teórico) ou gerando novos desejos (raciocínio prático).

²¹ A elucidação desta última questão vem do terreno da psicologia social desde que Lewin (1964) avançou com a sua teoria de “campo psicológico” e que Festinger (1957) estudou o fenómeno da “dissonância cognitiva”: a influência da motivação sobre as crenças exerce-se de forma subtil, fazendo com que se dirija a atenção para as evidências que as suportam, em detrimento daquelas que contradizem a conclusão desejada.

justiça social, chegando mesmo a participar em manifestações anti-nucleares. Perante várias opções, entre as quais «Linda era uma empregada bancária» ou «Linda era uma empregada bancária feminista», oitenta por cento dos inquiridos, incluindo estatísticos, mais prontamente responderam que «Linda era uma empregada bancária feminista». Ora, sabemos que a probabilidade de x é maior do que a probabilidade de x mais y , o que leva a crer que os sujeitos não resolveram racionalmente, ou logicamente, o problema que lhes era colocado: ocorreu um enviesamento lógico, o seu comportamento era ilógico ou logicamente inexplicável, ele contradisse um axioma elementar do cálculo de probabilidades. Segundo os autores, as leis das probabilidades foram ultrapassadas pelo princípio da “similaridade” ou “representatividade”: a conformidade de pertença de um item a uma classe é avaliada pelo grau de parecença do item com a classe que o representa. As pessoas crêem que alguém com determinadas características deve também exibir outras: têm “teorias implícitas” acerca dos outros (Leyens, 1985). Os sujeitos evocaram, de pronto, eventos que se ajustavam a esse tipo de pessoas, ignorando, mesmo no caso daqueles que eram estatísticos, o que sabiam acerca de probabilidades. Parecem, pois, existir princípios de natureza não lógica (*não-bayesianos*) que estão na base do fenómeno do juízo, como o princípio da conjunção: as atribuições de probabilidade fundam-se, muitas vezes, em juízos de representatividade ou similaridade. Quanto maior a similaridade, maior a probabilidade de pertença a uma categoria (juízos de similaridade entre objectos e, também, entre objectos e conceitos). Esta tese da similaridade é descrita através do modelo do contraste (Tversky, 1977), o qual assume que, nos sujeitos, a saliência atribuída a um conjunto de características (ou propriedades) é uma função aditiva das saliências individuais das características que constituem esse conjunto.

Seguindo Kahneman e Tversky (1982, p. 171), “o estudo descritivo das preferências (...) desafia a teoria da escolha racional”, porque está longe de ser claro que os efeitos do enquadramento devam ser tratados como enviesamentos, pelo contrário eles devem ser aceites como elementos válidos da experiência humana. Dando uma achega para elucidar acerca desse efeito de enquadramento, Gardner (1985) refere que a resolução encontrada para o caso Linda poderá explicar-se pelo efeito do contexto experimental em que ele ocorreu: assume-se que a informação acerca da actividade política de Linda só é fornecida se, entretanto, se supõe que o destinatário deve concluir que ela era uma feminista. Assim, o ouvinte pode, simplesmente, ter feito a razoável assunção de que o

falante queria que ele acreditasse que ela era uma feminista. Então, os desvios irracionais são erros de desempenho e não de competência: o mero facto de existirem regras de inferência justifica a existência de racionalidade (Cohen, 1981, in Stich, 1990). Esta é a chamada tese da competência *bayesiana*: “o juízo humano é Bayesiano ao nível da *competência*, mesmo que o Bayesianismo seja, por vezes, violado ao nível do *desempenho*” (Osherson, 1990, p. 65). No caso Linda, pois, a conduta dos sujeitos poderá ser tida como racional²².

Tversky e Kahneman reconheceram que os juízos de probabilidade e intuições preditivas não seguem os princípios da estatística ou as leis de probabilidade. No entanto, Gigerenzer (1998) refere que o problema Linda não tem nada a ver com a teoria da probabilidade, porque aos sujeitos era solicitada a probabilidade de um evento único. Quando o problema foi colocado, por Fiedler (1988), de modo frequentista - «existem cem pessoas como Linda, quantas são empregadas bancárias e quantas são revolucionárias activistas do movimento feminista?» -, a “falácia da conjunção” quase desapareceu. De acordo com Shafir (1999), existem, pelo menos, duas concepções filosóficas distintas de probabilidade. Para uns, as probabilidades referem-se a frequências relativas de acontecimentos observáveis em ensaios repetidos (Gigerenzer, 1994, 1996_a, 1998); para outros, as probabilidades são epistémicas em natureza, expressando graus de crença em hipóteses específicas (Kahneman & Tversky, 1996). Estas duas concepções subjazem a um debate respeitante ao estatuto e interpretação de resultados experimentais acerca de juízos de probabilidade, que, entretanto, não serão objecto de discussão neste trabalho.

Por fim, voltando ao tema de abertura desta secção, os juízos de similaridade não são, meramente, associativos: os conceitos não resultam de uma associação pura e simples entre as características dos elementos dos conjuntos que representam. Num juízo “existe uma *afirmação* que parece escapar ao mecanismo da associação simples: eu posso associar não importa o quê, seguindo o acaso dos encontros; eu não meto em

²² Merton (1976, p. 47) define acção intencional como “‘conduta’ - distinta de ‘comportamento’ -, ou seja, acção que implica motivos e, consequentemente, escolha de alternativas”. E esta acção, para ser bem sucedida, deverá ser lógica, racional: a intencionalidade pressupõe racionalidade. “Qualquer sistema de representação mental deve exibir algum grau de racionalidade” (Stich, 1990, p. 181). Recorrendo a Cherniack (1986), Stich (1990, p. 185) inclina-se para a tese de que “a representação só pressupõe a existência de uma «racionalidade mínima» - um padrão que requer que algumas inconsistências sejam, por vezes, eliminadas”: cf., por exemplo, o fenómeno da dissonância cognitiva (Festinger, 1957).

relação no juízo, mais do que os elementos que se *convêm* e é isto, precisamente, o que dá ao juízo esse aspecto lógico que faz falta à associação” (Pradines, 1986, p. 172). Existe um mediador entre a associação das ideias e o juízo, e esse mediador encontramos-lo na crença.

1.6 - O carácter sistémico das crenças

Como já se referiu, para o senso comum a crença é tomada isoladamente, mas para interpretar uma dada crença devemos considerar a sua ligação com outros estados mentais, nomeadamente outras crenças: *holismo* das crenças (Davidson, 1980, in Engel, 1996_a; Davidson, 1984; Quine, 1953, 1960). Este é o ‘olhar’ sobre a crença, também abraçado pela psicologia social, que, aqui, se apresenta.

Em circunstâncias normativas, as pessoas só aceitam ou produzem frases quando nelas acreditam. Mas, estando as crenças ligadas aos desejos, existe uma ameaça sobre a relação de verdade das mesmas, isto porque os desejos não são, sistematicamente, alinhados com a realidade. Quando dizemos «eu acredito nisto ou naquilo», poderemos não estar a revelar, realmente, aquilo em que acreditamos, uma vez que as crenças comportam razões pessoais ou sociais, conscientes ou inconscientes que, muitas vezes, não podem ser expressas. Então, apesar de as crenças poderem ser verbalizadas, isso não quer dizer que o que se diz exprime o que se pensa (por exemplo, é um lugar-comum o facto de podermos não estar seguros das nossas próprias crenças).

Quando Rokeach se refere às crenças, ele não se refere, então, às verbalizações sobre aquilo que acreditamos ou não, mas sim, ao que se encontra subjacente a estas verbalizações: o termo crença refere-se a algo que não é, directamente, observável. Para acedermos às crenças, teremos, pois, de as inferir a partir de todos os elementos psicológicos que estão subjacentes aos actos ou verbalizações dos sujeitos (Rokeach, 1986). De acordo com o autor, enquanto elemento de um sistema (psicológico), a crença não se encontra isolada, não se devendo falar de crença mas sim de crenças.

Para Rokeach (1986), as crenças organizam-se em sistemas de acordo com a sua importância, resistência à mudança e nível de ligação com outras crenças. Segundo ele, existe uma dimensão bipolar, caracterizada em termos de centralidade e periferia, que

organiza o sistema de crenças. Quanto maior for o relacionamento funcional entre as crenças, maior será a sua centralidade e, quanto maior for a sua centralidade, maior será a sua resistência à mudança. As crenças que se relacionam, directamente, com a individualidade do sujeito (em termos orgânicos e sociais) e que são partilhadas ou derivadas de uma aprendizagem mediada através daqueles que constituem uma referência (pessoas ou grupos) possuem maior ligação com outras crenças (quando aceitamos uma autoridade aceitamos as suas crenças), provocando nelas maiores consequências do que as que o não são. Pelo contrário, crenças que representam questões de gosto arbitrário poderão ser denominadas de inconsequentes, pois possuem poucas ou nenhuma ligação com outras crenças e a sua mudança não produz quaisquer tipos de consequências nas outras. Percorrendo, com Rokeach (1986), este eixo bipolar (centralidade/periferia) em torno do qual se desenvolvem e organizam os sistemas de crenças, apresenta-se, em seguida, a descrição desse processo.

Inicialmente, as nossas crenças são “primitivas” (*primitive beliefs*) (Rokeach, 1986). E estas crenças mais primitivas, são as mais verdadeiras que o sujeito tem do mundo físico, psíquico e social. Ou seja, são as verdades básicas que o Homem pode possuir, tais como, por exemplo, um sujeito diz, «eu creio que o meu nome é isto e aquilo», ou, então, «eu creio que isto é uma mesa»: “estas são as crenças mais básicas que um sujeito tem e que são partilhadas por todos, não sendo, por isso, objecto de controvérsia” (Rokeach, 1986, p. 6). Estas crenças básicas (as mais centrais) são aprendidas através do relacionamento mantido, directamente, com o objecto da crença, numa altura em que a criança não é capaz de compreender que a crença não é partilhada por todos, mas, somente, por aqueles que constituem, para a criança, figuras de referência ou de autoridade, como os pais ou os seus substitutos. Frases como «esta é a minha mãe» expressam este tipo de crenças²³. Estas crenças são derivadas de outras crenças (dos pais) e são reforçadas pelo consenso de todos aqueles que se apresentam como figuras de referência. Elas estão de tal modo presentes e integradas na vivência

²³ As crenças primitivas, enquanto crenças que se criam num período precoce do desenvolvimento, remetem para a importância da constância dos objectos e das pessoas. É esta noção de constância, elemento (adquirido desde a infância) tão importante no processo do desenvolvimento do sujeito, que permite a construção da identidade e da confiança acerca do mundo e de si própria. Como refere Rokeach (1986, p. 7), seguindo White (1959), “a violação de qualquer crença primitiva (...) [pode] causar a ruptura da própria crença na constância de si mesmo” e, consequentemente, provocar problemas ao nível dos sentimentos de competência e de eficiência essenciais à acção sobre o ambiente.

social do dia a dia que, geralmente, não lhes é atribuída importância, não constituindo, por isso, motivo de discussão ou controvérsia.

Mas, nem todas as crenças primitivas se baseiam na universalidade do consenso. Existem crenças universais que, embora sejam, também, incontroversas, a sua existência não depende, todavia, da partilha com o grupo ou pessoas de referência: “por exemplo, crenças que nos levam a ir de encontro às opiniões dos outros, como o acreditar em Deus” (Rokeach, 1986, p. 9). Noutros casos de crenças primitivas o objecto de crença é o próprio sujeito, sendo, deste modo, desnecessário qualquer apoio na autoridade externa. Ora, não sendo partilhadas, elas não são motivo de discussão: «ninguém faz ideia dos problemas que eu já passei», é um exemplo destas crenças.

A criança começa a ter crenças numa altura da sua vida em que, ainda, não compreende que as crenças não são partilhadas por todos, que no mundo existe controvérsia, que existem outras figuras de referência para além das figuras parentais. Mas, à medida que o sujeito vai evoluindo para etapas mais “avançadas” do seu desenvolvimento, ele vai alargando o seu leque relacional para além do contexto familiar. Nas suas relações são incluídas outras referências, positivas ou negativas, que, tal como os pais, também são detentoras do saber. Está, então, dado o primeiro passo para o abandono das crenças primitivas, surgindo as crenças “de autoridade”. Este tipo de crenças são aquelas que não são contestadas por aqueles que acreditam nelas, pois a fonte que emana este tipo de crenças é de tal modo credível, que se torna incontestável: Rokeach (1986) refere o exemplo da Enciclopédia Britânica. Estas crenças, menos centrais do que as primitivas, têm, com elas, uma relação funcional estreita e a finalidade de as desenvolver, permitindo que as pessoas moldem a sua concepção do mundo por forma a que esta se torne mais real e racional. As crenças mais importantes deste tipo, são aquelas que se relacionam com as autoridades positivas e negativas, ou seja, pessoas ou grupos de referência nos quais o sujeito aprende a confiar ou a não confiar. Ele vai-se tornando, assim, mais selectivo quanto às autoridades externas (positivas/negativas). Estas autoridades variam de pessoa para pessoa, pois dependem das diversas experiências e aprendizagens que o sujeito tem, no âmbito da sua interacção com o seu envolvimento. Temos, pois, crenças não primitivas que são aprendidas ao longo do tempo em contacto com a realidade externa. Elas têm o propósito de ajudar o sujeito a organizar a informação que tem sobre o que é a realidade, dependendo, essencialmente, da sua

experiência relativamente ao contexto social em que está inserido (família, classe, grupo, etnia, grupo político ou religioso e país).

Muitas das nossas crenças derivam, então, daquelas que possuem os outros significativos. Estas “crenças derivadas” e partilhadas conjuntamente com pessoas e grupos de referência, são comumente concebidas como ideologias institucionalizadas que promovem o sentimento de identidade grupal²⁴. Este tipo de crenças são controversas, pois o sujeito tem consciência que estas não são partilhadas por todos mas, sim, pelo grupo no qual está inserido.

Por último, temos as “crenças inconsequentes”, ou seja, são crenças controversas. “As questões de gosto são (...) consideradas inconsequentes, porque (...), se alteradas, elas têm poucas consequências ou nenhuma implicação para a manutenção de outras crenças que envolvem a identidade pessoal e a auto-estima (...) [ou para requerer uma reorganização do sistema de crenças. Em suma, o sistema de crenças de um sujeito] “inclui crenças inconsequentes, crenças derivadas, crenças pré-ideológicas acerca de uma autoridade específica e crenças primitivas pré-ideológicas, socialmente partilhadas ou não, sobre a natureza do mundo físico, da sociedade e do próprio sujeito” (Rokeach, 1986, p. 11).

Quando um indivíduo atinge a idade adulta possui milhares de crenças acerca do que prefere ou não, do que é verdadeiro ou falso, bom ou mau, bonito ou feio, relativas à realidade física e social do mundo em que vive. Assim, segundo Rokeach (1973), temos crenças descritivas ou “existenciais” (que podem ser verdadeiras ou falsas), “avaliativas” (que envolvem juízos do tipo bom ou mau) e “prescritas” ou “proscritas” (que envolvem escolhas do objecto de juízo por preferência ou desejo). Os valores são crenças do terceiro tipo, ou seja, são crenças que o sujeito elege por preferência e, como todas as crenças, têm componentes cognitivas, afectivas e comportamentais. Rokeach (1986) define os valores como sendo crenças singulares que transcendem as acções e juízos acerca de um objecto ou de uma situação específicos e que vão para além dos objectivos imediatos do sujeito, sendo, então, um valor “um padrão que guia acções, atitudes, comparações, avaliações e justificações de si próprio e dos outros” (p. 160). Estas

²⁴ Cf. Althusser (1974) para uma análise da ideologia enquanto discurso de sustentação de uma autoridade e das instituições enquanto sistemas de segregação ideológica, a começar pela família.

crenças unitárias podem ser de dois tipos (Rokeach, 1973): crenças que concernem a “modos ideais de conduta”, os “valores instrumentais”, e crenças relativas a “estados ideais de existência”, os “valores terminais”²⁵. Estes dois tipos de crenças estão, funcionalmente, interligados, sendo os valores instrumentais meios para atingir os terminais: aqueles são mais periféricos do que estes (Grube, Mayton, II & Ball-Rokeach, 1994).

Contrariamente aos valores, que são, deste modo, crenças globais e unitárias, quando nos deparamos com a resultante de um sistema de crenças, estamos perante uma atitude. De acordo com Rokeach (1986), as crenças são tidas como os elementos que constituem a base de formação das atitudes. Numa posição análoga a esta, Fishbein e Azjen (1981, pp. 62-3) sustentam que “as atitudes face a qualquer objecto são determinadas pelas crenças acerca desses objectos (...) [mas, apenas] um pequeno número de crenças servem como determinantes da atitude de uma pessoa” (cinco a nove crenças, segundo eles). Este tópico já havia sido enfatizado por Lewis (1938, in Rokeach, 1986, p. 112), quando definiu atitude como “um grupo interrelacionado de opiniões organizadas à volta de um determinado ponto de referência”. Entretanto, para Rokeach (1986, p. 112), “em vez de opiniões expressas, os elementos [das atitudes] são as crenças subjacentes (ou cognições, ou expectativas, ou hipóteses)”. Poder-se-á dizer, segundo o autor, que uma atitude é uma organização de crenças, relativamente duráveis, formadas a partir de experiências passadas, que se interligam para agir em torno de um objecto, quando se refere a algo estático, concreto ou abstracto (como uma pessoa, grupo, instituição ou até um determinado tema), ou numa determinada situação, quando se refere a algo mais específico (acontecimento, actividade).

Segundo Rokeach (1986), cada crença é constituída por três componentes: (1) uma componente cognitiva, que representa o conhecimento da pessoa sobre aquilo que é verdadeiro ou falso, bom ou mau, desejável ou indesejável; (2) uma componente

²⁵ Os valores terminais tanto podem ser sobre o próprio sujeito, “valores pessoais”, como sejam a “paz de espírito” e a “salvação”, quanto sobre o plano das relações interpessoais, “valores sociais”, como sejam a “paz mundial” e a “fraternidade”. Os valores instrumentais tanto podem ser “morais”, quando, sob um enfoque interpessoal, se referem a modos de comportamento que, uma vez violados, despertam no sujeito culpabilidade (por exemplo, “honesto” ou “responsável”); quanto de “competência”, quando sob um enfoque mais pessoal do que interpessoal, se reportam a comportamentos que, uma vez violados, irão provocar no sujeito um sentimento de vergonha (e não de culpa), derivada de uma inadequação pessoal (por exemplo, “imaginativo” ou “lógico”). Cf., também, Rokeach (1973, 1979) para apreciar acerca dos possíveis campos de aplicação da sua teoria dos valores.

afectiva, porque em condições adequadas a crença é susceptível de surtir efeitos quer no objecto da crença, quer nos outros (indivíduos e grupos), tomando uma posição positiva ou negativa com respeito ao objecto da crença ou em torno dela mesma; e, (3) uma componente comportamental que, quando activada de modo apropriado, deverá conduzir a uma acção. A referência a estas três componentes é importante, aqui, pois elas acabam por estar na base da definição que vários autores fazem de atitude (cf., Eagly & Chaiken, 1993; Lima, 1993; Paixão, 1993).

Na medida em que todas as atitudes incorporam crenças, a visão das atitudes como uma organização daquelas foi defendida por vários autores, nomeadamente, por Krech e Crutchfield (1948, in Rokeach, 1986). No entanto, segundo eles, nem todas as crenças fazem parte, necessariamente, das atitudes. Tal facto, na sua opinião, parte da própria distinção entre atitude e crença, que se baseia no pressuposto de que as crenças contêm somente uma componente cognitiva, enquanto que as atitudes contêm ambas as componentes, cognitiva e afectiva. Entretanto, autores como Fishbein e Raven (1962) fizeram distinção entre os conceitos de crença e atitude, atribuindo valor cognitivo à crença e valor afectivo à atitude. Porém, tais distinções, como refere Rokeach (1986, p. 115), deixam de figurar em trabalhos posteriores de Fishbein (1963, 1967). Nestes, as crenças são tidas como contendo ambas as componentes (cognitiva e afectiva), “porém, a componente afectiva da crença apenas se manifesta quando esta é desafiada pelo objecto da atitude”. Então, as atitudes contêm propriedades cognitivas e afectivas na medida em que as diversas crenças que nelas estão implicadas também as têm: “atitudes e crenças ligam-se mutuamente, reforçando-se umas às outras” (Rokeach, 1986, p. 116). Contudo, “as atitudes são os menos centrais dos subsistemas primários descritos pela teoria dos sistemas de crenças” de Rokeach (Grube *et al.*, 1994, p. 154), ao contrário do que acontece, por exemplo, com o subsistema dos valores ou o das crenças primitivas, que são mais centrais. Como as atitudes são periféricas no sistema de crenças, “a mudança de uma atitude tem implicações somente para as outras que, lógica ou funcionalmente, se lhe encontrem ligadas e para um conjunto limitado de comportamentos. (...) Então, a menos que uma mudança de atitude ocorra numa direcção que é consistente com valores e auto-concepções existentes, ela não será tolerada” (Grube *et al.*, 1994, p. 155)²⁶.

²⁶ Cf. De Montmollin (1995) e Petty e Cacioppo (1981) para uma análise aprofundada acerca do processo de mudança de atitudes.

Tendo uma visão inclusiva de atitude, isto é, compreendendo ela todas as experiências da pessoa com respeito ao objecto da atitude, será difícil assumir que não haja uma forte relação entre atitude e comportamento. Apesar de nem todos os autores considerarem as atitudes como predisposições para uma resposta, eles consideram, no entanto, que elas são predisposições para algo, e daí questionarem-se se é para responder, para avaliar, para experienciar, ou se uma motivação para agir. Por exemplo, para Chein (1948), Smith, Bruner e White (1956), Katz e Stotland (1959), como refere Rokeach (1986), as atitudes poderão ou não ter uma componente comportamental. Contudo, de acordo com Rokeach (1986, p. 120), a atitude é considerada como uma “predisposição para responder, partindo do entendimento de que esta resposta pode ser a expressão de uma opinião ou de uma forma de comportamento não verbal (...). [Porém,] a atitude ao representar, como já foi referido, uma organização de crenças, não é uma predisposição singular mas, sim, um conjunto de predisposições interligadas focadas no objecto ou situação da atitude”. Para o autor, nem todas essas predisposições (ou crenças) são, necessariamente, activadas por uma atitude, objecto ou situação: o modo como elas são activadas depende da situação em que o objecto da atitude se encontra. Uma resposta preferencial em relação a um objecto de atitude tem lugar no contexto social no qual o sujeito se insere. Para alguns, o comportamento resulta da interacção entre atitudes mas, contudo, Rokeach (1986) acha esta perspectiva insatisfatória. Seguindo Thomas e Znaniecki (1984), ele afirma que “o comportamento é o resultado entre a interacção da atitude com a definição da situação” (p. 127). E acrescenta que “a relação existente entre o comportamento e a atitude consiste numa função entre duas atitudes: uma face ao objecto, outra face à situação (...) e só quando são activados o objecto de atitude e a situação é que é possível ser desencadeado um comportamento” (Rokeach, 1986, p. 132). Numa posição análoga a esta, Fishbein e Azjen (1981) defendem que, para predizer o comportamento, tem de se determinar a atitude do indivíduo face ao comportamento específico em questão e as normas subjectivas do sujeito relativas a esse comportamento, constituindo-se ambas na intenção comportamental. Esta última, conjugada com outros factores intervenientes (contingências do meio), produziria o comportamento. Por seu turno, a atitude do indivíduo face ao comportamento resulta das crenças acerca das consequências do mesmo e da avaliação dessas consequências, bem como das normas subjectivas relativas ao comportamento e das crenças acerca da percepção que os outros (grupo de referência) têm do mesmo e, ainda, da motivação que

o sujeito tem para concordar com essas crenças. Veja-se, pois, a dificuldade que existe para, a partir das crenças, predizer o comportamento e para, a partir do comportamento, determinar as crenças.

Kreitler e Kreitler (1976), adoptando uma posição consonante com as de Rokeach e Fishbein, afirmam que “as limitações da concepção de um organismo controlado, somente, pelas suas motivações (*drives*) ou pelo meio, tornaram-se tão óbvias que um novo conceito para explicar a forma e a direcção do comportamento tem de ser encontrado” (p. 3). Eles concluem, através das suas investigações, que esse conceito é o de *significado*. E defendem, também, que os significados estão sempre ligados a fontes de significado, estímulos ou, como eles lhes chamam, “referentes”. Estes vão desde um “objecto, uma palavra, uma abstracção, ou um acontecimento, até um processo, uma actividade, uma frase, um tema, ou uma situação presente, passada ou futura” (p. 31).

Kreitler e Kreitler, numa síntese operacional das teorias behaviorista e cognitivista, descrevem o significado como sendo uma “orientação cognitiva”, a qual “designa uma matriz de crenças particular que predispõe a formação de intenções comportamentais específicas” (p.12). Para eles, as crenças dirigem o comportamento mas não têm um impacto directo sobre o mesmo. Existem uma série de etapas intermediárias entre a evocação de crenças e a manifestação do comportamento, sendo a primeira aquela em que se processa a “agregação” (*clustering*) das crenças que, através da sua interacção, são integradas num “agregado de orientação cognitiva” (*cognitive orientation cluster*) que forma a intenção comportamental. Para Kreitler e Kreitler (1976) estes “agregados” de crenças são constituídos por quatro tipos de crenças passíveis de traduzir a “orientação cognitiva” dum sujeito no seu mundo. Temos, assim, (1) as “crenças acerca de si próprio”, em que o referente é o crente e as crenças estão ligadas a um ou mais significados através de um sentido que reflecte a existência de uma “relação factual” (é assim, não é assim). Estas crenças expressam informação acerca de si próprio (ou qualquer aspecto do *self*): hábitos, acções, capacidades, sentimentos, sensações, etc. (por exemplo, «eu nunca minto»). Temos, também, (2) as “crenças gerais” em que o referente não é o sujeito e as crenças estão ligadas a um ou mais significados através de um sentido que reflecte a existência de uma “relação factual”. Estas crenças expressam informação acerca de pessoas, objectos, eventos, situações, ou qualquer aspecto a eles agregado, no presente, passado, ou futuro (por exemplo, «as pessoas mentem muito»;

«mentir não é punível»). Como decorre destes exemplos, as “crenças gerais” podem subdividir-se em crenças acerca de outras pessoas e crenças acerca de aspectos ‘não-pessoais’ do ambiente. Existem, ainda, (3) as “crenças acerca de normas ou regras” em que o referente não é o sujeito e as crenças estão ligadas a um ou mais significados através de um sentido que reflecte uma “relação normativa” (devo, não devo). Estas crenças expressam normas, regras, e padrões de natureza ética ou ‘não-ética’, aplicadas a pessoas, comportamentos, objectos, situações, eventos, etc., ou qualquer aspecto a eles agregado (por exemplo, «as pessoas não devem mentir»; «a vida não deve ser baseada em mentiras»). E, por último, (4) as “crenças acerca de objectivos” em que o referente é o sujeito e as crenças estão ligadas a um ou mais significados através de um sentido que reflecte a existência de uma “relação desejada” (querida, rejeitada). Estas crenças expressam futuras acções, comportamentos, objectos, situações, etc., ou qualquer aspecto destes desejos ou aspirações do *self* a elas agregado (por exemplo, «eu quero mentir com poucos sentimentos de culpa»).

1.7 - Crenças colectivas

Goodman (1984, in Goldman, 1999), numa posição que abraça o relativismo conceptual, afirma que as pessoas fazem a realidade, ou “constróem mundos”, desenhando certos limites em vez de outros. Contudo, este traçar de limites, pressupõe a existência de um território para o fazer, de uma realidade externa. Searle (1995b, in Goldman, 1999, p. 20) contrapõe que as pessoas, mais do que fixarem essa realidade, fixam as categorias para a classificar: “contrariamente a Goodman, não fazemos «mundos»; fazemos descrições que se ajustam, ou não, ao mundo real”. Daqui se depreende que quando se forma uma crença, ela não depende do crente para ser verdadeira, depende do mundo, mundo esse que, em geral, é independente do sujeito (Goldman, 1999). Este último enunciado, como, facilmente, se depreende, refere-se a um mundo tanto natural como social, sendo que, como é sabido, o social ‘coloniza’ o natural do homem. “Na maioria das interacções humanas as «realidades» resultam de prolongados e intrincados processos de construção e de negociação profundamente implantados na cultura” (Bruner, 1997, p. 33). A estrutura cultural subsume a nossa estrutura biológica, determinando (não no sentido estrito do termo) a nossa acção sobre o ambiente. Ela funciona como uma “prótese”, amplificando as nossas possibilidades de adaptação ao meio (Bruner, 1997). Esse *dado*, que traduz um conhecimento

historicamente fundado e colectivamente partilhado, informa e enforma as nossas condutas: ele é o padrão da nossa herança comum, o qual guia a nossa actividade quotidiana. E *ele* manifesta-se através de uma forma de pensamento social geral (senso comum), o qual foi designado por Durkheim (1995b) de “representação colectiva”.

A noção de “representação social” (Moscovici, 1976, 1986, 1988, 1997), (re)actualização da noção de “representação colectiva”, remete para “uma maneira de interpretar e de pensar a realidade quotidiana, [para] uma *forma de conhecimento social* [, para o senso comum]. E, correlativamente, a actividade mental manifestada pelos indivíduos e pelos grupos para fixar a sua posição face a situações, acontecimentos, objectos e comunicações que lhes dizem respeito” (Jodelet, 1995, p. 360). Este tipo de fenómenos têm sido estudados, predominantemente, em países francófonos (cf. Abric, 1993; Jodelet, 1995, 1997; Moscovici, 1976, 1986, 1988, 1997), e esses estudos servem o propósito de “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social” (Moscovici, 1976, p. 16), tendo por base uma concepção sociológica. Isto, face à hegemonia da concepção individualista que grassava na psicologia social anglófona: podemos considerar a representação social como o correlato conceptual europeu que orientou o estudo daquele tipo de fenómenos que os americanos estudavam sob as rubricas das opiniões, das atitudes, e dos estereótipos. Enquanto que estes últimos se centravam mais sobre processos, recorrendo à experimentação e ao uso de questionários, Moscovici dirigiu o seu enfoque para os conteúdos, usando uma metodologia de investigação qualitativa para os analisar. Ele recorreu à análise de conteúdo de fontes documentais (*mass-media* e entrevistas).

Nesta posição, considera-se que a elaboração da representação social é uma condição *a priori* da atitude, uma vez que esta é o resultado da percepção e avaliação do objecto (Moscovici, 1988). O sujeito, em virtude dos papéis que desempenha tem de penetrar em zonas específicas do conhecimento socialmente objectivado, não somente no sentido cognitivo mais restrito, mas, também, no do conhecimento de valores, normas e, ainda, emoções. De acordo com Leyens (1985, p. 16), “a representação social é, simultaneamente, um além-da-percepção, uma estrutura de opiniões, uma super-atitude, um imaginário colectivo balbuciado individualmente, um esquema de pensamento, a razão de uma teoria implícita e o reflexo de uma ideologia. Não há dúvida de que não é

um conceito, no sentido estrito, mas uma noção heurística”. Ora, como as representações sociais são fenómenos que, seguindo as palavras de Durkheim (1995b, p. xviii), “exprimem uma outra realidade que não a realidade individual”, elas podem ser designadas de crenças colectivas. Entretanto, considerando a discussão já feita sobre protótipos e a dinâmica da categorização, talvez o conceito de “representação colectiva” de Durkheim esteja mais perto da concepção de Rosch do que poderemos supor...; porventura, também aqui poderemos encontrar um *universal*. E o discurso proverbial assim o elucida, como veremos seguidamente.

1.7.1 - Provérbios

Os provérbios, ao contrário daquilo que, maioritariamente, com eles tem sido feito em psicologia (para uma revisão, cf. Gibbs, Jr. & Beitel, 1995; como exemplo, cf. Da Silva & Lomôncio, 1995), não são tomados, aqui, enquanto meio/instrumento de análise da maneira como as pessoas pensam, e nesse sentido, como meio de diagnóstico psicológico, mas, antes, numa perspectiva que se aproxima das abordagens da psicologia social, onde, reflectindo aspectos normativos do pensamento e comportamento das pessoas em situações sociais, eles são tidos como formas discursivas particulares de caracterização de entidades (algo ou alguém), e de expressão contextualizada dos seus atributos.

No seu processo de desenvolvimento, o sujeito vai adquirindo competências de adaptação ao meio físico-químico e sócio-institucional, por forma a ajustar as suas necessidades, desejos e habilidades, face a uma expectativa normalizadora, de produção e reprodução de comportamentos, e que resulta da concretização, sob múltiplas formas, de um envolvimento simbólico que é a cultura onde ele se insere. Os valores e as normas, culturalmente definidas, são pré-existentes ao sujeito e encontram-se traduzidos, quer sob a forma de dispositivos institucionais como, por exemplo, o Direito, quer sob a forma de dispositivos informais como, por exemplo, o discurso proverbial, para legitimar determinadas práticas sociais típicas do contexto sócio-cultural de vida do sujeito.

As línguas naturais, constituídas pelos vocábulos ou lexemas, são os “sistemas modelizantes primários” que suportam conjuntos organizados de signos pertencentes a

um sistema semiótico cultural ou “sistema modelizante secundário”. Incluem-se aqui, por exemplo, os provérbios, os mitos ou as superstições. Esta é a posição que sustenta os modelos de “abordagem semiótica” do provérbio e que permite afirmar que os provérbios são signos de um sistema cultural peculiar regido por “códigos lógico-temáticos e retóricos” determinados que exigem a “elaboração de uma pragmática específica” (Lopes, 1992). Mas essa pragmática, entretanto, não pode ser dissociada dos aspectos semânticos inerentes a este tipo de discurso. Segundo Lopes (1992), os parâmetros que caracterizam um discurso são tanto a sua coerência, que é “substantivamente de natureza semântica”, quanto o seu potencial ilocutório, que “relewa de uma intencionalidade pragmática”. É seguindo estes dois vectores que, aqui, se aborda o discurso proverbial.

“O provérbio é um texto institucionalizado, propagado oralmente de geração em geração: pode ser reproduzido por um número ilimitado de falantes, perante interlocutores sempre renovados, em lugares e tempos diferentes, sem contudo perder a sua identidade” (Lopes, 1992, p. 56). Assim sendo, pode-se afirmar que os provérbios são “enunciados permanentes” (Quine, 1995). Para fundamentar esta afirmação, convém elucidar acerca das características deste tipo de frases, comparando-as com as características próprias de um outro tipo de frases, os “enunciados ocasionais”²⁷. Para ilustrar, sumariamente, as diferenças entre os dois tipos de frases, recorre-se a um extracto de texto retirado do ensaio de Quine (1995). O autor refere que as “frases de ocasião (*occasion sentences*), (...) são frases cujo valor de verdade muda de ocasião para ocasião, de modo que um novo veredicto tem de ser instigado de cada vez. Tipicamente, elas são frases que contêm palavras indexicais, e que dependem essencialmente dos tempos dos verbos. Exemplos são: «Isto é vermelho» e «Ali vai um coelho»; estas podem ser designadas mais particularmente como frases de observação. Outros exemplos são: «Ele é celibatário» e «Ali vai o antigo perceptor do João»; estas não se qualificam como frases de observação, mas são ainda frases de ocasião. O valor de verdade de «Ele é celibatário» varia com a referência do pronome de ocasião para

²⁷ Cf. Hookway (1992) para uma análise mais aprofundada desta matéria e da forma como ela se liga à tese da “indeterminação da tradução” de Quine (1960): “para um conjunto D de dados comportamentais e físicos, se existir um manual de tradução T1 que traduz as frases de uma língua L nas de uma língua L’, é sempre possível forjar pelo menos um outro manual T2 incompatível com T1 (i.e. que estabeleça correlações entre L e L’ distintas das que T1 estabelece), mas não obstante compatível com D. Isto significa que a tradução, e por consequência a atribuição de significações à linguagem dos locutores, é sempre indeterminada” (Engel, 1996a, p. 79).

ocasião; similarmente o valor de verdade de «Ali vai o antigo perceptor do João» depende tanto da variação da referência do nome João como de quem acontece estar a passar na rua na altura” (Quine, 1995, p. 72). Por seu turno, continua o autor, os “enunciados permanentes”, contrariamente às frases de ocasião, são frases cujo valor de verdade não muda de ocasião para ocasião de elocução, sendo unanimemente aceites pelos falantes duma dada língua. Usando as palavras de Stich (1986, p. 81), os enunciados permanentes são “declarações cujos valores de verdade permanecem fixos, apesar de variações na identidade do elocutor ou do tempo ou espaço da elocução”. Como exemplos destes enunciados, temos as frases que exprimem proposições que não precisam de ser enunciadas porque são absurdamente evidentes, ou *truísmos*, tais como, «na terra há homens e mulheres»; as frases que expressam expectativas condicionais, os “categóricos observacionais” (Quine, 1995), tais como, «quando chove cai água»; ou as frases que exprimem proposições que funcionam como suportes de “uma referência genérica ou universal”, seguindo a terminologia de Lopes (1992), tais como os provérbios. A *verocondicionalidade* ou condição(ões) de verdade das asserções proverbiais é, então, somente aferida em função do contexto conversacional: o que importa para que o interlocutor lhes atribua um estatuto de verdade é a sua adequação em termos semântico-pragmáticos. Ora, esta adequação pressupõe que os interlocutores partilhem dos mesmos critérios de avaliação conceptuais ou ideológicos e contextuais, pelo que se revela de particular importância analisar as propriedades semântico-lexicais que caracterizam o texto proverbial.

Como atrás foi referido, os provérbios funcionam como suportes de uma “referência genérica ou universal” (Lopes 1992), sendo esta sua propriedade visível, dado que a sua apreensão não implica que se tomem em consideração variáveis situacionais: “o provérbio nunca faz referência a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos específicos e determinados, nem descreve situações ou estados de coisas episódicos” (p. 75). Especifica a autora que as entidades ou referentes dos provérbios “designam espécies, espécies derivadas, membros típicos da espécie, situações-tipo e entidades abstractas construídas a partir da nominalização de propriedades” (p. 135). Em qualquer destes casos, a referência nominal é sempre construída por forma a derrubar restrições espacio-temporais, uma vez que, apesar da heterogeneidade referencial, “o referente é fixado apenas pela intensão das expressões nominais (ou nominalizadas), sem qualquer recurso a parâmetros de natureza contextual. Dito de outro modo, todas as entidades

tematizadas no texto proverbial têm um valor referencial não específico uma vez que a sua apreensão não está dependente de variáveis situacionais, de índices; são sempre entidades desprovidas de ancoragem espacio-temporal” (Lopes 1992, p. 132). Assim, tendo como referência as duas funções básicas da linguagem definidas por Aristóteles, os provérbios desempenham mais a função de predicação do que de nomeação, já que se reportam, fundamentalmente, a propriedades de entidades ou relações entre entidades (Lopes, 1992). A propósito da interacção entre estas entidades e o tempo verbal predominante nos provérbios, o presente, a autora acrescenta, ainda, que se trata de um tempo verbal que não situa o estado das coisas descrito no eixo do tempo, conferindo-lhe antes um “valor atemporal”, isto é, ele é usado para expressar a total ausência de localização temporal, um “tempo universal”, das “sentenças gerais”, conferindo aos provérbios um “efeito de omnitemporalidade”. As situações descritas pelos provérbios são situações-tipo, “são sempre estados não contingentes (...) que configuram as regularidades do mundo (...), [conferindo a este tipo de texto] um estatuto de validade permanente e viabilizando a correlação dinâmica do provérbio com qualquer situação de enunciação e com qualquer contexto” (Lopes, 1992, pp. 179-80).

Estes aspectos semânticos do provérbio (referência nominal não específica e valor atemporal da predicação), os quais excluem toda e qualquer representação particularizante da experiência do mundo, remetem para o seu significado generalizante e para o seu potencial de adequação a múltiplas situações concretas de comunicação, conferindo-lhe o estatuto que, tradicionalmente, lhe vem sendo atribuído. O texto proverbial é anónimo e institucionalizado, identificando-se com uma “*verdade de carácter geral e permanente*”. Como exemplo que revela o seu estatuto de verdade geral, este texto, sendo um argumento de autoridade, um *topos* legitimado pela *sabedoria das nações*” (Lopes, 1992, p. 406), pode sempre ser introduzido num processo de comunicação verbal por expressões do tipo, por exemplo, «diz o ditado», «diz a minha avó», «sempre se disse» ou «diz o povo». A essa característica de verdade insofismável do provérbio, alicerçada em factores como a antiguidade, a evidência epistémica e a autoridade da tradição, associa-se o seu elevado potencial de permanente e flexível adequação contextual. Exemplo desta última característica é o facto de a argumentação de um provérbio funcionar num discurso como: justificação ou refutação de uma intervenção anterior; ou resposta a uma pergunta ou recusa de um pedido; ou

um comentário avaliativo (aprovar ou condenar) relativamente a uma intervenção ou situação; ou, por último, reforço e confirmador de uma intervenção anterior (retórica, persuasão do interlocutor). Assim, de acordo com a autora, para além do seu valor de argumento de autoridade inquestionável, o provérbio tem também um valor de citação situacionalmente relevante ou contextualmente apropriada.

Lopes (1992) acrescenta que os provérbios são “enunciados fraseológicos” semântica e pragmaticamente completos, autónomos e funcionalmente livres, pelo carácter genérico da “interpretação-padrão” que desencadeiam. Os provérbios têm uma estrutura linguística que facilita a sua identificação, por exemplo: *nem X, nem Y* (provérbios normativos, tais como, «*nem barbeiro mudo, nem cantor surdo*»); *tal X, tal Y* (provérbios descritivos, tais como, «*tal amo, tal criado*») (cf. Gibbs, Jr. & Beitel, 1995; Lopes, 1992). Eles têm, então, interpretações estáveis que a comunidade lhes associa, o que lhes confere funções sociais típicas, de cariz didáctico, de texto-veículo de uma cosmovisão. Como se escreveu no início deste ponto, os provérbios têm “funções gnoseológicas e comunicativas” que informam e suportam uma determinada estruturação do mundo por parte da comunidade que os partilha (Lopes, 1992). Eles condensam o conhecimento vulgar (senso-comum) sob a forma de enunciados que alicerçam as expectativas dos membros dessa comunidade (acerca da maneira como as pessoas são, de como o mundo é, de como as coisas funcionam, de como se conseguem as coisas, etc.) e que configuram o contexto conversacional epistémico que fundamenta grande parte dos seus raciocínios inferenciais e das suas estratégias de argumentação. Resumindo, eles podem ser considerados como textos estruturados que traduzem formas estereotipadas de representação, na medida em que expressam crenças colectivamente partilhadas por uma determinada comunidade, e que têm uma forte componente normativa. Se virmos os “estereótipos como crenças acerca das propriedades de objectos típicos em situações típicas” (Eikmeier & Reiser, 1981, p. 139), então os provérbios podem ser concebidos como estereótipos.

Mas, entretanto, através da análise do processo de formação dos provérbios, pode-se melhor apreciar o facto de eles se constituírem em planos para guiar a acção; analogamente, eles poderão ser vistos como *scripts*. Schank (1990, in Cochran, 1997) defende que os índices que as pessoas usam para evocar memórias se assemelham a provérbios. Esses índices são compostos por um “tema” (uma preocupação com um

aspecto geral da vida) que gera um “objectivo” (ou resultado antecipado) alcançável através do estabelecimento de um “plano” que enquadra uma acção conducente a um “resultado” efectivo. Como resultado desta sucessão aprende-se uma “lição” traduzível numa declaração do tipo proverbial que, metaforicamente, a exprime. Por exemplo, recorrendo ao exemplo que Cochran (1997) importou de Schank (1990): (1) índice - desejam-se coisas que não se podem ter, contudo, quando elas se podem obter, já não são tão desejadas; (2) tema - felicidade geral; (3) objectivo - alcançar objectivos difíceis; (4) plano - trabalhar arduamente; (5) resultado - objectivo alcançado, mas não a felicidade; e, (6) lição - «suspeita das tuas metas». Acrescenta Cochran que, tal como uma história pode conduzir a uma lição (convicção) de tipo proverbial, um juízo de tipo proverbial acerca de uma situação pode traduzir-se, ao ser desdobrado, num plano para guiar a acção. E, “para desempenhar a acção, segue-se o script” (Cochran, 1997, p. 26). Os provérbios funcionam, pois, como *scripts* acerca de instâncias típicas de acontecimentos, de situações e de objectos. “Nesta perspectiva, os provérbios funcionam como autênticos geradores de ‘cenários’ (scripts)” (Lopes, 1992, p. 322), ou, ainda, seguindo uma lógica mais interpretacionista de análise, eles podem ser vistos como “histórias causais típicas” (Stich, 1986) de uma dada colectividade. Então, através da sua interpretação, da análise do seu conteúdo, poderemos aceder às crenças colectivamente partilhadas por uma dada comunidade: “representações colectivas”, na terminologia de Durkheim (1995_b) ou “representações sociais”, na de Moscovici (1976, 1986, 1988, 1997).

1.8 - Conclusão

A análise epistemológica da crença que, como vimos, se pode fazer tanto num plano normativo quanto num plano descritivo, abriu o caminho para uma nova visão acerca da relação do homem com o mundo. O meio não é, somente, um dado perceptivo imediato, uma *apresentação* de primeira importância *a la* Gibson (1979). O meio pode, também, ser concebido como veículo de expressão, como contexto interpretativo, sobre o qual se constitui a cognição. A diferença existente entre as visões da cognição enquanto representação *versus* cognição como criação contextualizada, é transponível para a dificuldade de distinção entre objecto e meio que o envolve, resultante da íntima relação entre eles existente.

A visão tradicional, normativa, da epistemologia, toma os objectos do mundo como possuindo um conjunto de propriedades, de dimensões, que, tidas em conjunto, produzem uma categoria que, logicamente, os definem. De acordo com Gardner (1985), os modelos computacionais da mente desenvolveram-se seguindo essa visão tradicional, e paradoxalmente, quando, através da ciência, se consegue simular esta visão dos conceitos, é, também, a ciência que a rejeita radicalmente. Antes do computador e das ciências cognitivas, os trabalhos sobre categorização, bem como os sobre racionalidade, orientavam-se segundo a crença de que os humanos formam conceitos e raciocinam de forma lógica. Continuando com Gardner, com as ciências cognitivas e o computador põe-se em causa esta visão de que os humanos funcionam de forma precisa. O pensamento surge-nos como intuitivo, confuso, subordinado a representações subjectivas, e não como um puro e imaculado cálculo. Os modelos de manipulação simbólica (Newell & Simon, 1972) e outros da primeira geração de cognitivistas, não parecem ser adequados para descrever estes outros usos da mente, estas capacidades, que se revelam como centrais na gestão da nossa acção sobre o ambiente. Os computadores digitais (von Neumann) poderão, um dia, simular os processos de percepção visual e de análise sintáctica, mas quando nos movemos para processos mais complexos e assentes em crenças, como os de classificação e juízo, a metáfora computacional parece menos adequada. Os humanos não realizam estas tarefas de forma lógica ou racional, ou seguindo um processamento simbólico passo a passo, mas sim, eles empregam heurísticas, estratégias, enviesamentos, imagens, e outras aproximações vagas e menos precisas da actividade humana. Não é que estes processos não possam ser simulados, vários trabalhos demonstraram que alguns o podem ser, mas a forma digital e dedutiva de pensamento atribuída ao homem neste contexto, não parece ser o caminho para o compreender. É que, entretanto, o mais importante da cognição na vida consiste em proporcionar orientações para o comportamento quando se têm de tomar decisões. Sem concepções valorativas, sem um mínimo de objectivo significativo nada se pode fazer, seja na esfera social, seja na esfera do psíquico.

Seguindo Engel (1995), é necessário admitir que não podemos fornecer uma teoria completamente naturalista (quer dizer reducionista) dos conteúdos intencionais. Um sistema físico não crê senão naquilo para que foi programado, isto é, só reconhece uma certa significação que foi dada aos símbolos que manipula: ele dispõe de uma sintaxe de símbolos, mas não duma semântica, quer dizer, das regras pelas quais os símbolos

são supostos representar alguma coisa, e ainda menos duma história individual adquirida em contacto com um ambiente mutável. No caso dos organismos vivos podemos supor que a evolução e a selecção natural programaram a semântica interna do sistema. Mas, por um lado, ainda não temos qualquer ideia acerca da maneira como os processos causais da evolução puderam promover isto mesmo e, por outro lado, no caso dos humanos, uma grande parte, senão a totalidade, dos conteúdos intencionais e das significações que nós possamos atribuir são feitas com base na linguagem e na interacção linguística. Um indivíduo pode ter todo o tipo de crenças sem jamais as exprimir nem as comunicar, mas o melhor meio de saber o que ele crê é, ainda, ouvir o que ele diz. É, pois, a partir dum processo de interpretação, que passa principalmente pela interpretação linguística, que podemos determinar o conteúdo das crenças. No entanto, o holismo das crenças é um obstáculo a uma determinação precisa do seu conteúdo, restando sempre um resíduo de indeterminação. O conteúdo duma crença é, então, um resultado duma interpretação, e esta não resulta dum processo exacto, como pode ser a determinação dos genes responsáveis por uma doença hereditária. Se não há entidades físicas reais da cognição correspondentes àquilo que a nossa psicologia comum chama de crenças ou de desejos, se não há simplesmente crenças ou desejos, sendo estas entidades ficções úteis postuladas a título heurístico para interpretar e explicar as acções, então uma ciência do cérebro deverá ser abandonada? Não, porque não é necessário identificar as crenças e os seus conteúdos a estruturas físicas definidas para admitir a sua realidade. Há certamente acontecimentos físicos nas estruturas do cérebro associados às crenças, mas se essas estruturas são necessárias, elas não são suficientes para as crenças existirem. É necessário também viver num contexto social, executar certas acções e ser capaz de comunicar, linguisticamente, as crenças para as ter. De novo, a melhor maneira é partir daquilo que as pessoas dizem, e descobrir as frases que elas tomam por verdadeiras, ou aquelas a que elas dão o seu consentimento reflectido. Nós confrontá-las-emos, então, com aquelas que nós próprios tomamos por verdadeiras, partindo do princípio que existe uma concordância mínima e que os sujeitos são racionais. Admitimos que as crenças de um sujeito são, geralmente, não contraditórias, que o sujeito age, geralmente, de maneira a obter o que ele julga ser o melhor, etc.. Mas, o facto de interpretarmos os comportamentos a partir de normas gerais, e que não conseguimos bem saber quando podemos fazer excepções, mostra que não nos podemos apoiar sobre leis estritas do comportamento intencional. Segundo Quine (1960) e, também, Davidson (1984), em termos *práticos* existe um princípio dito

de “caridade” que nos impele a crer “que as crenças daqueles cuja linguagem e cujos estados mentais interpretamos são não contraditórios e racionais, sem o qual não poderíamos considerar traduzir a sua linguagem” (Engel, 1996a, p. 79). Isto supõe a existência de um mundo partilhado, sem o qual não poderíamos começar a compreender o outro. De acordo com Davidson (1984), a partir do comportamento verbal podemos começar a interpretar, revendo progressivamente as nossas hipóteses iniciais quando elas são infirmadas por dados que lhes são contrários; não podemos fazer mais, e não podemos, também, fazer melhor.

Os trabalhos de Austin (1962) e de Searle (1969, 1975, 1979, 1995a) mostraram que as frases podem ser compreendidas como actos, mais do que como representações. Movendo-nos para o domínio das interações (em vez daquele da verdadeira correspondência objectiva ou processo cognitivo), dirigimos a atenção para a situação interactiva na qual algo é enunciado. Neste contexto, de acordo com Winogard (1981), o que importa é saber o que o sujeito está a fazer quando fala; qual o padrão de interacção em que ele se encontra; qual o papel que ele desempenha; qual o compromisso entre falante e ouvinte face a futuras acções. Nós desenhamos generalizações através destas situações (e do seu potencial para continuar a conversação) em vez de através de uma correspondência objectiva ou de estados mentais. Uma coisa essencial sobre os actos de fala é que eles ocorrem num contexto social já conhecido e compreendido pelo ouvinte e pelo falante. Há “condições de felicidade” (Austin, 1962) que dependem do conhecimento e intenções de ambos.

O que de melhor trouxeram as ciências cognitivas foi um recolocar do problema da representação: é legítimo conceber um nível mental representacional. Para analisar esse nível cognitivo, que vai da percepção à compreensão de narrativas, construtos entretanto proscritos pelo behaviorismo, tais como, por exemplo, esquemas, imagens mentais, crenças, atravessam, agora, o terreno que marca a era cognitiva. Mas, de acordo com Gardner (1985), o tipo de representações defendido pelos neo-cognitivistas, e aquele defendido por outros como Fodor ou Pylyshyn, não se revelam adequados para descrever o sujeito que sonha, que escreve um poema, ou que ouve música. Mais, quase todos os cognitivistas excluíram o contexto e os aspectos afectivos da experiência, bem como os factores de ordem histórico-culturais que influenciam o comportamento e o pensamento: “talvez a razão para as nossas teorias dos componentes separáveis do

processamento da informação dizerem tão pouco acerca das actividades do mundo real, seja a negligência dos factores sociais e culturais, entre outras coisas” (Norman, 1981, p. 272). As crenças podem ser explicadas como fenómenos, não somente individuais, mas também colectivos. O homem é um animal social que, raramente, crê sozinho. Um traço fundamental das crenças é que elas se transmitem, que as opiniões são recebidas, veiculadas, difundidas. Elas acabam por constituir conjuntos - mitos, lendas, ideologias, visões do mundo, opiniões públicas - que parecem obedecer à sua lógica própria. Sociólogos e antropólogos são, pois, tentados a considerá-las como manifestações principais duma “construção social da realidade” autónoma (Engel, 1995). Como Putnam (1992) refere, a comunidade que envolve o sujeito cognitivo é crítica para a sua compreensão. As suas crenças só fazem sentido na medida em que são consideradas aceitáveis, verdadeiras ou falsas, justificadas ou injustificadas, pela comunidade. Em contraste, não faz sentido pensar que um computador se enganou ou que tem crenças injustificadas, uma vez que ele foi programado para executar: os padrões de certo ou errado não influenciam os seus desempenhos. Só para entidades que vivem em comunidade estes padrões podem servir de juízo. Os conceitos, as crenças, que o sujeito possa ter acerca do mundo, não passam da interiorização de normas específicas, valores, forças sociais e históricas, que se constróem ao longo da vida e com a experiência, ou seja, são, socialmente, construídas. A cultura é uma parte integrante do homem, fazendo com que os nossos actos e as nossas ideias sejam o resultado de uma perspectiva específica sobre uma determinada situação histórica e cultural, exprimindo, portanto, essa mesma perspectiva.

Não é possível, pois, definir uma crença como uma disposição para agir de tal ou tal forma, sem supor a existência de outras crenças, e de outros estados mentais, tais como os desejos, e não é verdadeiramente possível defini-los, por seu lado, como disposições para agir sem postular ainda outros estados mentais. Isto não é mais do que a confirmação da impossibilidade duma definição estrita das crenças pelo meio das disposições. O partidário duma teoria disposicional da crença defenderá que as crenças são determinadas pelas acções, não no sentido estrito (behaviorista) de comportamentos observáveis, mas num sentido lato, onde as acções são, elas mesmas, produtos das crenças e de outros estados mentais, como os desejos. Ele admitirá, também, que as suas manifestações podem ser múltiplas e incluir, para além de actos não verbais, actos de linguagem, tais como as asserções. E ele admitirá que as crenças não se identificam

somente com as suas manifestações diversas, mas também com os estados mentais que as provocam. A teoria psicológica que melhor permite desenvolver a definição disposicionalista é a concepção funcionalista proposta por autores contemporâneos como Putnam, Fodor, Lewis e Dennett. Existem várias formas de funcionalismo, das quais algumas são associadas à ideia que os estados funcionais são estados *computacionais*, ou estados de uma máquina de Turing, mas a versão aqui defendida não tem, necessariamente, essa implicação. Ela corresponde ao que é chamado de “psicofuncionalismo” (Engel, 1995, 1996_a), definindo “como crença *todo o estado que ocupa um papel funcional determinado na produção de certas acções e de certos estados mentais*. Isto abrange a grande variedade e a plasticidade dos estados psicológicos que apelidamos de crenças. Certas crenças são perceptivas e definem-se, principalmente, em relação a informações sensoriais. Outras, a maior parte, implicam a existência de inferências, dedutivas e indutivas (como a maior parte das crenças a propósito de *matters of fact*, no sentido humeano)” (Engel, 1995, pp. 31-2). Esta concepção tem a vantagem de ligar as crenças aos desejos e às acções, e de ser concordante com senso comum, para o qual estes estados são as causas do comportamento. Ela abrange a noção de que as crenças são, tipicamente, causadas pelo meio, uma vez que são estados que asseguram a transição causal entre as entradas de informação do mundo exterior e as acções, conjuntamente com outros estados mentais que elas produzem. Ela permite compreender como a crença não é um estado psicológico necessariamente consciente, mas que o pode ser. Ela explica porque a crença é, em geral, subtraída ao controlo voluntário. Não são voluntárias porque são, essencialmente, estados cognitivos que produzem acções, mas que não são elas mesmas acções voluntárias. Elas são, neste sentido, estados passivos da nossa cognição, como afirmava Hume. Na senda de Hume, a crença é tomada como um fenómeno ideomotor, ligado ao *hábito*. Então, como implicam certos hábitos, as crenças não podem ser produzidas instantaneamente. Há nelas uma característica de adaptação que as referem a um mundo partilhado e historicamente determinado. As crenças (re)constróem-se no tempo da história, traduzindo os aspectos do mundo valorizados pelos indivíduos e exprimindo o ‘ar do tempo’ partilhado pela comunidade que os integra. Elas são fenómenos individuais, mas também, colectivos. Ora, é esta característica de partilha inter-subjectiva das crenças que sustenta a abordagem dos capítulos que se seguem neste trabalho.

Capítulo 2 - Escolha de carreira

2.1 - Introdução

O trabalho é uma das competências mais relevantes “desenvolvidas pela espécie humana em função da nossa estrutura biológica, da nossa história evolutiva e cultural, da variada e complexa pressão das normas e convenções sociais e dos acidentes e idiossincrasias do nosso passado biográfico” (Neff, 1985, pp. 1-2). Tendo o trabalho antecedentes multifacetados e ligados à história social, ele é um problema relevante para as ciências sociais (em geral) mas, enquanto individualmente experienciado, ele é um tema de interesse para psicologia (em particular). “Através do trabalho que fazem, os indivíduos comunicam mensagens básicas acerca da maneira como se vêem a si próprios, do que é, para si, importante, de como percebem as possibilidades que se lhes abrem e, também, de como são percebidos pelos outros. Por outro lado, através das possibilidades que lhes estão disponíveis e da maneira como as suas actividades são recebidas pelos outros, os indivíduos desenvolvem conclusões acerca do seu lugar no seu canto do mundo” (Cook, 1991, p. 105). Mas será que existe uma especificidade inerente a esta actividade humana que a diferencia das outras?

Sim, esta especificidade prende-se com a diferença que existe na sua estrutura, nas suas exigências e nos seus objectivos, os quais são diferentes daqueles respeitantes a outros grandes domínios da actividade humana, por exemplo, o amor e o jogo (*play*) ou brincadeira, envolvendo a amizade (cf. Bordin, 1990; Dreikurs, 1981; Neff, 1985). A principal diferença é a de que o trabalho é uma actividade instrumental organizada no sentido de alcançar determinados fins (não é espontânea e exige esforço), contrariamente ao jogo e ao amor que são fins em si mesmos. Daqui decorre que, face ao trabalho, se formem crenças, com implicações em termos de adaptação às suas exigências particulares, diversas daquelas respeitantes às outras duas esferas de actividade.

Quanto à génese das crenças relativas ao trabalho, elas resultam do desenvolvimento ontogenético do ser humano que torna mais sofisticada a qualidade inata que possuímos de perceber e responder ao sinal comunicacional *brincar* (o sinal comunicacional mais

evoluído que encontramos em termos filogenéticos - só nos mamíferos). Cedo se começa a descobrir que há algo de sério no jogo, que nele existem regras... E é a interiorização de regras que transforma a criança que brinca no adulto que trabalha (Bordin, 1990; Neff, 1985).

As brincadeiras ocorrem em contextos particulares. É na família que elas começam a ter lugar para, logo a seguir, progressivamente, se estenderem a contextos institucionais mais alargados, como a escola. As regras que existem nestes contextos são estruturantes do funcionamento colectivo e individual dos seus agentes. Elas condicionam o desenvolvimento da criança, contribuindo, decisivamente, para a preparação da sua vida (institucional) futura. Compete à família e à escola preparar a 'matéria-prima' com que vão laborar as outras instituições. Quando a 'matéria-prima' revela condições de render uma 'mais-valia', coloca-se o problema individual, comunitário e social, da tomada de decisão quanto ao rumo a dar à sua futura e inevitável, porque instituída, vida de trabalho, principal reguladora das relações entre adultos e, por tal, das relações sociais em geral.

Esta posição desenvolvimentista, que valoriza a estreita ligação existente entre os aspectos intrapsíquicos e psicossociais, é abraçada, por exemplo, por Erikson (1959, 1968) na sua abordagem do desenvolvimento da identidade. À semelhança do construtivismo *piagetiano* (cf. Dolle, 1981), Erikson defende que o desenvolvimento psicossocial é determinado por um processo de mudança caracterizado por uma sucessão de etapas ou estádios, qualitativamente diferentes entre si, sendo que o estádio em que o sujeito se encontra reassume o anterior e prepara o seguinte. Para ele, o desenvolvimento psicossocial ocorre através de um processo de (re)construção da identidade que se desenrola desde a infância até à velhice sendo, cada um dos oito estádios que ele define, o resultado da convergência entre o crescimento físico, a maturidade cognitiva e as exigências sociais, numa síntese do *eu* para a realização de tarefas de vida socialmente prescritas. Erikson refere-se à construção da identidade como um processo dependente de um princípio epigenético que reflecte o desenvolvimento psicossocial. Segundo ele, a função adaptativa de um organismo está intimamente ligada à realidade externa, pelo que se devem desenvolver esforços "no sentido de conceptualizar o ambiente dos indivíduos" (Erikson, 1968, p. 24). Ora, a

nossa vida encontra-se, intrinsecamente, ligada a instituições, e estas regulam a acção individual e colectiva (umas, como a família e a escola, com normas mais flexíveis, e outras, como as empresas, com normas mais rígidas), delimitando o campo da experiência possível no seu seio e moldando o sistema de referências culturais dos agentes que nelas habitam (a integração institucional do indivíduo é o resultado de um processo de aprendizagem que permite a aquisição de novas referências culturais e a perda de algumas outras que ele possuía).

Como é sabido, a experiência de trabalho e a vida nas instituições influencia a estrutura mental dos indivíduos e, principalmente, os seus comportamentos relacionais (Sainsaulieu, 1977). Neste sentido, Barley (1989) afirma que a trajectória de vida ligada ao trabalho, a carreira, pode ser vista como um “*script*” (cf. Abelson, 1976; Schank, 1980, 1981, 1990; Schank & Abelson, 1977) que representa uma história individual que se desenrola num conjunto de cenários organizados sobre um pano de fundo institucional, já pré-existente. O autor, ao discutir a relação entre o plano institucional (abstracto) e o plano individual (da interacção), refere que “as instituições são capazes de informar as acções a desempenhar, na medida em que os seus sistemas de significação [comunicação], dominação [poder] e legitimação [sanções] se tornam parte do armazém de conhecimento prático do actor (...), constituindo-se num conjunto de *scripts* que codificam comportamentos e percepções contextualmente apropriadas” (Barley, 1986; Schank & Abelson, 1977, in Barley, 1989, p. 53).

Os sistemas institucionais influenciam, pois, a acção (por realizar) através da segregação e activação de *scripts*, ou esquemas interpretativos, que codificam a lógica institucional e que, em última instância, regulam a interacção social. São estes esquemas interpretativos que traduzem as normas institucional e culturalmente valorizadas de um dado contexto sócio-histórico que, de forma estável e recorrente, definem o padrão de acção dos sujeitos.

No seu desempenho, as pessoas seguem *scripts* ou, conforme já foi discutido, conjuntos ordenados de expectativas acerca do que vai acontecer e do que fazer a seguir. Por exemplo, em termos práticos, e no campo da orientação vocacional, seguindo Cochran (1997), numa acção complexa como a de procurar um emprego, podem existir vários

scripts subordinados tais como, escrever um *curriculum* ou preparar uma entrevista. Em ordem a facilitar o desempenho, o conselheiro pode simular estes processos com o cliente. “Desta forma, é estabelecido um conjunto mais organizado de expectativas acerca do que se passará, do que fazer e do que contar com o desempenho conseguido” (Cochran, 1997, p. 26). O que se visa é que o desempenho da pessoa seja mais conforme ao *script* que o prevê (*more script-like*).

Também “ao fazermos desta «correspondência», ou comunalidade de representações e sensibilidades entre o indivíduo e o seu envolvimento social, uma interpretação em termos de isomorfismo das estruturas mentais e das estruturas sociais encontramos a noção de *habitus social*. (...) Na prática, a solução para a coerência do sujeito encontrar-se-ia na linguagem da congruência do indivíduo com as condições de realização sociais, com a sua conjuntura” (Bourdieu, 1989, in Brêda, 1996, p. 67). E é na família e, principalmente, na escola que se gera e desenrola esse processo. A escola é “investida da função de transmitir conscientemente e, em certa medida, inconscientemente [o nosso legado comum,] (...) de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui a sua cultura, ou melhor, o seu *habitus*, ou seja, em suma, de transformar a herança colectiva [consciente] em inconsciente individual e comum” (Bourdieu, 1982, p. 346). Desta forma, o “*habitus* poderia ser definido, por analogia com a gramática generativa de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as acções característicos de uma cultura, e somente esses” (Bourdieu, 1982, p. 349). Para Bourdieu, ele será, pois, uma “gramática geradora de condutas”, um sistema de esquemas que orienta, de forma constante, as escolhas do sujeito: é como se essa gramática “tendesse a produzir todas as frases concretas das quais contém a virtualidade e que nenhum programa consciente, sobretudo imposto de fora, nunca poderia prever completamente” (p. 355).

Então, o sujeito está indissociavelmente ligado a uma estrutura social que lhe é pré-existente e que se traduz num sistema de regras (por analogia, numa gramática) aplicáveis, diferentemente consoante as situações, e que organizam as experiências ou expressões particulares. É a partir desta gramática que os membros de um grupo social constroem os problemas com que se deparam. “A matriz cultural completa o

desenvolvimento dos seres humanos ao explicar e interpretar o mundo, ao ajudá-los a concentrar a sua atenção no seu meio, ou ignorar certos aspectos, ou aspectos potenciais do mesmo, e ao instruí-los e proibi-los de pensar e de agir de determinadas maneiras” (Blustein, Fama, Finkelberg, Ketterson, Shaeffer, Schwam & Skau, 1997, p. 7). O Homem não tem, portanto, uma natureza básica, fundamental e pura, que seja trans-histórica e trans-cultural. Esta ligação do sujeito à cultura, que o informa e enforma, remete-nos para aspectos relativos à história social. São esses aspectos que, no que respeita ao trabalho, seguidamente, se analisarão, deles retirando as devidas consequências para a orientação vocacional.

2.2 - Crenças relativas ao trabalho e à carreira e ética(s) do trabalho

Segundo Häyrynen (1991), os valores e interesses dos indivíduos e dos grupos ocupam um lugar central na psicologia vocacional moderna, “todavia conhece-se pouco acerca dos seus fundamentos e sobre os factores sociais que os influenciam” (p. 358). O mundo do trabalho é complexo e dinâmico, o que faz com que o valor que hoje é atribuído a esta actividade possa não ser o mesmo de amanhã. É sabido que em diferentes épocas do devir social existem perspectivas particulares acerca da importância do trabalho para a realização pessoal e para a organização social. Por exemplo, como refere Savickas (1992, 1995a), foi o aparecimento das grandes organizações e da vida urbana que fez mudar a concepção do trabalho como vocação ou, por outras palavras, da profissão como forma de corresponder a um chamamento de Deus, para uma concepção mais prosaica do trabalho, correspondendo a profissão àquilo que os vizinhos nos chamam.

Actualmente, os títulos profissionais servem para situar o indivíduo na hierarquia da organização onde trabalha, bem como para definir junto dos grupos a identidade social de cada um dos seus elementos. Estas duas representações contrastantes da profissão resultam do longo e conturbado processo histórico-social que consagrou o trabalho como uma das mais importantes componentes, se não a mais importante, das modernas sociedades urbanas e industriais (cf. Lopes & Reto, 1983; Méda, 1999; Ortsman, 1984; Rolle, 1978). “Pertencemos desde um período recente (menos de dois séculos) a sociedades baseadas no trabalho. O que significa que o trabalho, reconhecido como tal

pela sociedade, quer dizer remunerado, se tornou o principal meio de aquisição dos rendimentos que permitem aos indivíduos viverem, mas que é também uma relação social fundamental (...) e por fim o meio nunca posto em causa de alcançar o objectivo da abundância” (Méda, 1999, pp. 11-2). Durante esse tempo podemos encontrar três tipos de ética do trabalho¹, historicamente situados e socialmente fundados, que traduzem diferentes visões acerca da actividade produtiva do homem e da sua relação com diversas modalidades de participação social (Savickas, 1992; 1995_{a,b}).

Só a partir do século XVII, com o aparecimento da figura jurídica do servo-livre, a emergência da burguesia e a concomitante concentração demográfica em cidades e burgos (êxodo rural), é que houve a necessidade de construir a *categoria* do trabalho. De acordo com Méda (1999), o trabalho não é uma “categoria antropológica”, quer dizer um *universal* da natureza humana ou das civilizações, como Malinowski (1989) demonstrou, antes pelo contrário, é uma “categoria profundamente histórica”. A emergência do trabalho como “facto social total, como Mauss teria dito, quer dizer que põe em movimento, em certos casos, a totalidade da sociedade e das instituições” (Méda, 1999, p. 12), correspondeu a uma situação político-social particular.

“À simples tolerância concedida ao comércio no final da Idade Média sucedeu a ideia de que o comércio é brando e o trabalho, quase ausente das obras do começo do século VIII, tornou-se onnipresente” (Larrère, 1992, in Méda, 1999, pp. 63-4). Foi o incremento da actividade mercantil, ocorrido na Idade Clássica, que estimulou a economia, preparando-a para o modo de produção industrial que se lhe seguiu. Em virtude da inicial ambiguidade formal da nova ordem burguesa que emerge neste trajecto, seguiu-se um critério de organização social assente no valor disciplinador do trabalho e da energia que alimenta o motor do progresso das sociedades, a eficácia produtiva. Segundo Méda (1999), é Adam Smith (1991) que, em 1776, liga o trabalho à “potência produtiva”: o trabalho passa a ser visto como tendo um valor instrumental de criação de riqueza.

¹ A ética remete para um conjunto de valores e de normas de conduta, socialmente partilhados, que permitem a auto-avaliação e a avaliação comparativa em termos de satisfação e alienação (Korman, Mahler & Omran, 1983).

O trabalho começa, então, a ser tomado como forma de diferenciação e de controlo social (Basaglia, 1994; Diniz, 1995; Foucault, 1968, 1987), passando a ser o vício da ociosidade (que engendra todos os demais) “o pecado por excelência do mundo do comércio” (Foucault, 1968, p. 79). O negócio, ou a negação do ócio, fez com que, de uma hierarquia social baseada em relações de pertença, típica da sociedade feudal, se passasse a uma nova ordem social estruturada em função de relações contratuais: cria-se o trabalhador assalariado e o indivíduo passa a ser representado como força de trabalho.

Este movimento já havia sido iniciado na Idade Média, por exemplo, nas cidades-estado da península itálica e na Flandres, quando se deu a fixação dos mercadores e dos produtores nas cidades e burgos, com o aparecimento dos mestirais ou corporações (cf. Balard, Genet & Rouche, 1994; Rossiaud, 1989). O mercantilismo e o poder do capital são o suporte da vida da cidade, contribuindo, tal como a Reforma, para a dissolução da sociedade medieval e para a emergência de uma nova Era. Está em curso um processo de ascensão política por parte dos mercadores e agiotas, os burgueses, em virtude do seu cada vez maior poder económico. Também a lógica determinista da herança, sustentáculo da sociedade rural, é, progressivamente, substituída pela lógica da aleatoriedade e da liberdade urbana. Passa a existir maior liberdade de escolha de um ofício: por acaso, precisa-se de um aprendiz dum ofício e, por acaso, há um servo-livre para o abraçar, aprendiz este que vem a ser reconhecido pelos seus homólogos como competente para o desempenhar. Nas cidades, a actividade laboral desenrolava-se em casas de manufactura, primeiro, e fábricas, depois (sendo estas, progressivamente, de maior dimensão e tecnologicamente mais avançadas), locais onde o trabalho repetitivo em torno de uma mesa (cadeia ou linha) de montagem substituiu o trabalho criativo dos artesãos (cf. Lopes & Reto, 1983). Só era preciso pagar um *soldo* miserável ao servo-livre (trabalhador não especializado) para que ele vendesse a força do seu trabalho. Abre-se, assim, um caminho de cerca de dois séculos, desde as primeiras indústrias burguesas de manufacturação e as corporações, até à substituição das mãos pelas máquinas e à supressão das corporações pela economia capitalista, conducente a uma progressiva perda de autonomia no trabalho e a modificações profundas na sua estrutura organizativa, traduzidas, prototipicamente, no *taylorismo* (cf. Frank, 1982; Lopes & Reto, 1983). O saber fica às portas da fábrica, só entra o fazer. Temos o indivíduo

cindido em dois: alma e corpo separados, cada uma destas substâncias com actividade própria (a substância material, o corpo, funcionando segundo o princípio do reflexo), conforme Descartes (1984_b) idealizara. São estas mudanças que dão origem à institucionalização das carreiras profissionais e ao consequente aparecimento de uma ética do trabalho ligada ao lucro, que se torna dominante no século XX.

Durante séculos predominaram actividades laborais ligadas aos processos de exploração da terra e do mar e de criação artesanal de artefactos, em que o trabalho era visto como um fim em si mesmo. Através dele o sujeito expressava e projectava os sentimentos que davam sentido à sua vida (Lopes & Reto, 1983). O trabalho desenvolvia-se paralelamente às outras actividades quotidianas do sistema de pertença do sujeito (família alargada, corporações), cumprindo funções de transmissão dos valores comunitários: a afectação ou alocação laboral era feita através de um longo percurso de aprendizagem, mediado pelos elementos significativos da comunidade e/ou da família. A interdependência e a cooperação sustentavam e reproduziam a vida comunitária, passando os ofícios de pais para filhos. Nestas condições, o sujeito tinha autonomia no trabalho (ele era dono do seu tempo e espaço de trabalho), trabalhando, somente, em função da satisfação das necessidades e desígnios comunitários que nele se personificam, e que se expressam na sua actividade. Mas, desde os primórdios liberais da era capitalista burguesa que o individualismo e o subjectivismo, que caracterizavam a nova vida urbana, vinham ganhando terreno à interdependência e cooperação típicas da sociedade rural. E a Revolução Industrial veio acelerar este processo.

Temos, assim, no século XIX, uma organização social que encoraja valores cristãos, católicos e protestantes, tais como a expressão pessoal, a criatividade, a independência, a auto-suficiência, a auto-gestão, e a auto-disciplina, valores esses que, relativamente ao trabalho, se traduziram na denominada “ética vocacional tradicional”, característica do período Romântico (Savickas, 1992, 1995_{a,b}). Estamos perante uma filosofia centrada no sujeito, onde se valorizam a subjectividade e os sentimentos como a verdadeira essência da escolha vocacional: “conceptualismo romântico”. O trabalho representa um empreendimento através do qual se estabelece uma relação com algo que transcende o individual: uma procura de uma visão ou de uma missão; um abraçar de uma tradição. Segundo Méda (1999, p. 29), ainda no nosso século prevalece este tipo de

pensamento judaico-cristão, vendo o trabalho como alienante, prevertido e desfigurado, “quando é exercido em vista de outra coisa que não o aperfeiçoamento do mundo e dos homens que o habitam. O trabalho comprado e vendido como uma mercadoria, o trabalho esmigalhado e mutilado, o trabalho em que o trabalhador não pode exprimir-se e que não serve para nada a não ser para valorizar um capital, tudo isto é condenado com firmeza”.

Mas uma nova ética do trabalho vai sucedendo a esta da vocação, eivada de valores cristãos, como ficou evidenciado por Weber, em 1905, no contexto da sua tese quanto à importância decisiva da “ética protestante” para o “espírito do capitalismo” (Weber, 1983). Durante o período preparatório desta mudança de ética do trabalho, os católicos permanecem nas oficinas, pois a sua religião não lhes permite ostentar a riqueza: “a riqueza enquanto tal é um perigo, as suas tentações são constantes; aspirar a ela não tem sentido perante o significado onipotente do reino de Deus, além de ser eticamente reprovável” (Weber, 1983, p. 121). Por seu lado, o protestantismo lutou “contra o usufruto da propriedade e limitou o consumo, especialmente de artigos de luxo. Por outro lado, libertou a aquisição de propriedade, no seu aspecto psicológico, das inibições da ética tradicionalista; despedaçou as cadeias que entravavam a sede de lucro, e não apenas legalizando-o, mas considerando-o como preceito divino” (Weber, 1983, pp. 129-30). A riqueza não é indesejável desde que resulte do trabalho honrado. Mesmo a usura, pecado para os católicos, deixa de o ser para os protestantes. Então, enquanto que os católicos resistiam à mudança em curso, os protestantes, mais ligados à ascensão vertical da burguesia na escada social (com seu ideal de progresso social) e à progressiva secularização que funda os Estados Modernos, davam-lhe fôlego.

Weber acreditava que os maiores problemas que se colocavam às sociedades ocidentais eram o da crescente secularização e burocratização de todos os aspectos da vida, incluindo o trabalho. Também Durkheim (1967), em 1897, já havia alertado para esses problemas quando descreveu a alienação enquanto fenómeno resultante de uma industrialização (e urbanização) que partiu os laços tradicionais de ligação entre as pessoas e que teve como consequência o crescente sentimento de falta de pertença, de desenraizamento, de perda de referências, em virtude da quebra da ligação entre as pessoas que existia nas sociedades tradicionais. Consequentemente, esse “facto social”

(cf. Durkheim, 1995_b) traduziu-se numa fragilização da identidade do Homem Moderno. Esta transição gerou um fenómeno psicossocial, a “anomia”, o qual, na sua expressão mais dramática, pode conduzir ao suicídio. Lembre-se aqui que, mais recentemente, Merton (1938, 1964) tomou como objecto de estudo o caso da “anomia do sucesso” da sociedade americana, afirmando que é o próprio sucesso material do *american way of life*, e a sua valorização, a gerar o desvio face às normas sociais. Para ele, a anomia inscreve-se no contexto do desvio face às normas dominantes, socialmente instituídas, e que se encontram reflectidas numa “estrutura de oportunidades”, numa distribuição social de recursos. Quando há desfasamentos, socialmente estruturados, entre as aspirações comumente partilhadas e os meios sociais susceptíveis de propiciar a concretização das mesmas, falha o poder das normas e surge a anomia.

As transformações que ocorreram no período pós-industrial, seguindo Bourdieu (1994, pp. 96-7), podem, ainda, analogamente, ser vistas como aquelas que se encontram na base do processo de «asilação» descrito por Goffman (1968): “seria preciso evocar aqui todo o processo de *investimento* que leva os trabalhadores a contribuírem para a sua própria exploração pelo próprio esforço que fazem para se apropriarem do seu trabalho e das suas condições de trabalho e que os faz *apegarem-se* ao seu *ofício* (...). O acto de força objectivamente necessário para constituir o trabalho assalariado na sua verdade objectiva de trabalho explorado, fez esquecer àquele que o cometia que esta verdade teve de ser conquistada contra a verdade subjectiva do trabalho a qual só *no limite* se encontra com a verdade objectiva”. Bourdieu (1994, pp. 97-8) refere que este limite se traduz na afirmação que Marx (1968) faz “quando observa que o desaparecimento das disparidades entre as taxas de lucro supõe a mobilidade da força de trabalho, a qual por seu lado supõe, entre outras coisas, «a *indiferença* do operário em relação ao conteúdo do seu trabalho; a redução, levada aos extremos, do trabalho a *trabalho simples*, em todos os domínios da produção; o abandono, por parte de todos os trabalhadores, de todos os *preconceitos de vocação profissional*» [(a hereditariedade profissional, por exemplo)]. Esta afirmação evoca a existência de um investimento no próprio trabalho que faz com que o trabalho proporcione um ganho específico, irreduzível ao lucro monetário: este «ganho» do trabalho, que constitui em parte o «interesse» pelo facto de trabalhar e que é, por outra parte, efeito da ilusão constitutiva da participação num

campo, contribui para tornar o trabalho aceitável para o trabalhador apesar da exploração; ele contribui até, em certos casos, para uma forma de auto-exploração”.

A nova ética que emergiu com a progressiva industrialização, a “moderna ética de carreira” (Savickas, 1992, 1995_{a,b}) ou, seguindo a terminologia de Korman e colaboradores (1983), a “ética materialista”, constituiu-se à volta do aparecimento e desenvolvimento de máquinas capazes de se acoplarem ao Homem (desde a máquina a vapor até às máquinas transistorizadas), com a consequente transformação das formas de organização social (falência de algumas instituições, nascimento de outras) que conduziram à criação de um homem novo: o *homo faber* ou *homo economicus*. Aquele sujeito que aluga a força do seu trabalho a troco de um *soldo*; aquele que basta dar-lhe um salário e perspectivas de progressão na escada institucional (e social), para que ele viva *para* o trabalho. Note-se que as instituições, hierarquicamente organizadas, em resultado de uma cada vez mais fina diferenciação de estatutos e papéis laborais a cumprir, geram a possibilidade de o sujeito fazer um percurso de progressão ou, melhor, de promoção profissional.

Nasceu, pois, com a Revolução Industrial, tornando-se dominante depois da II Grande Guerra, uma ética que declara que uma carreira particular é tanto mais satisfatória para o sujeito, quanto maior for o prestígio social que lhe seja atribuído (Korman *et al.*, 1983). Desde a década de cinquenta do século XX que é sabido existirem dois tipos de factores que se encontram associados à satisfação de necessidades (cf. Maslow, 1970, para uma visão sobre a hierarquia das necessidades humanas) através do trabalho (Centers & Bugental, 1966; Herzberg, 1978; Herzberg, Mausner & Sniderman, 1959): por um lado, o trabalho tem um valor intrínseco, inerente ao trabalho em si mesmo (entre outros, realização profissional e possibilidade de promoção); por outro, o trabalho tem um valor extrínseco, ligado a aspectos contextuais (entre outros, estatuto e salário). As condições de satisfação no trabalho, de intrínsecas, passam, também, a ser tidas como extrínsecas às funções desempenhadas: “o prestígio não é endémico a qualquer profissão, nem o dinheiro” (Korman *et al.*, 1983, p. 186).

Esta valorização de uma exterioridade que se prende com uma rede de relações sociais em escada, intimamente ligada a uma concepção hierárquica da carreira, em que a

afirmação do sujeito decorre, principalmente, dum compromisso institucional, incrementa a competição, podendo, mesmo, levar o sujeito a sacrificar a sua vida familiar e social em função do sucesso profissional (Savickas, 1990_a). O trabalho passa a ser executado em função do colectivo social e a expressão das características individuais é substituída pela valorização dos factos. A corrente realista (conhecimento do exterior como realidade objectiva) sobrepõe-se ao conceptualismo romântico (conhecimento unicamente das nossas impressões), os factos objectivos anulam a subjectividade, transformando a ética da vocação numa ética de carreira (Savickas, 1992, 1995_{a,b}). Segundo este autor, o positivismo lógico do século XX, com o seu sentido voltado para o mundo, substitui o conceptualismo romântico do século XIX, com o seu sentido voltado para o sujeito (paixão, criatividade e expressão pessoal), pela ênfase posta na razão, objectividade e precisão.

Antes, a produtividade era a via para o sucesso e as pessoas tinham que se implicar na rede de relações em escada que caracterizavam o sistema profissional e social, traduzindo-se, isto, num fenómeno que se designa de carreirismo ou “ocupacionismo” (Savickas, 1992). Mas, hoje em dia, as instituições onde as pessoas constróem as suas carreiras estão a diminuir de dimensão (*downsizing*) e, algumas, a deslocar-se para mercados mais atractivos, outras, a desaparecer (fusões e falências), não se podendo, como antes, contar com um emprego para a vida, nem com uma carreira de promoções desde o primeiro emprego até à reforma. A carreira profissional não é mais vista como um percurso vertical feito numa só instituição mas, também, como uma trajectória horizontal que atravessa várias instituições: a título de exemplo, veja-se o problema da transferência de mão-de-obra de sub-sectores da economia mais debilitados para outros em expansão e desenvolvimento, com os consequentes problemas de requalificação profissional. No que respeita à (re)qualificação profissional, acrescente-se o facto de estar em curso uma redefinição de tarefas laborais e criação de outras, fruto do impacto das inovações tecnológicas (informática, robótica, telecomunicações) sobre a vida económica e social, com consequentes implicações ao nível das competências profissionais. Actualmente, a diversificação de tarefas a desempenhar pelo mesmo sujeito (num passado recente estava afectado a um determinado posto de trabalho e função) implica uma aprendizagem contínua, mobilizadora da autonomia e da criatividade necessárias à sua execução, fazendo com que a tradicional formação

profissional, dirigida para a aquisição de competências técnicas, seja repensada em termos de uma “educação permanente”, dirigida para a aquisição de competências de auto-formação (cf. Dominicé, 1988; Finger, 1989; Pineau & Michele, 1993). Esta polivalência de funções traduz-se, inevitavelmente, numa maior flexibilidade das cadeias de supervisão e redes de comunicação institucional (menos verticais e mais horizontais), o que faz com que o sujeito tenha mais oportunidades de participação na vida institucional e com que o trabalho seja mais cooperativo.

As transformações ocorridas no trabalho e na carreira, associadas à revolução tecnológica em curso, traduzem a actual situação de crise no plano sócio-laboral (trabalho precário e desemprego, mobilidade e polivalência), e fazem com que haja, presentemente, uma nova mudança no plano dos valores relativos ao trabalho.

Houve uma ruptura na hierarquização rígida das instituições, com a correspondente concepção vertical da vida e da carreira como uma competição, que suportava a ética materialista ou de carreira, fazendo com que aparecesse uma nova ética, a “ética pós-moderna do trabalho” (Savickas, 1992, 1995_{a,b}). Uma ética centrada no “desenvolvimento pessoal” (*self-development*), onde se valoriza, num retorno romântico, a auto-suficiência, a autonomia e a cooperação (Savickas, 1992, 1995_b). A afirmação do sujeito deixa de passar só pelo compromisso profissional - até porque, “em tempos de crescente desemprego, o declínio da disponibilidade de empregos resulta, inevitavelmente, em mais pessoas terem de fazer mais compromissos na sua tomada de decisão de carreira” (Taylor & Pryor, 1985, p. 171) -, para passar também pela sua participação sócio-cultural, revalorizando-se o saber-fazer: só que agora o objectivo não é o de ser-se romanticamente criativo, é o de ter recursos interpretativos e competências de comunicação colocados ao serviço das instituições e das comunidades. A carreira passou a ser vista não tanto em função do modo como as pessoas e as ocupações se diferenciam, mas mais como o modo como as pessoas desenvolvem a sua vida ocupacional ao longo do seu ciclo de vida (Crites 1961, 1969; Ginzberg, 1972, 1984; Super 1953, 1990; Super, Savickas & Super, 1996). Por exemplo, sabe-se que o trabalho pode não ter um papel central na vida dos indivíduos, veja-se o caso das mulheres (cf. Cook, 1991; Davidson, 1996; Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995; Osipow, 1983; Richardson, 1993; Savickas, 1995_b), e que os projectos de vida não se

ligam, exclusivamente, ao trabalho remunerado, mas, também, ao trabalho não remunerado (por exemplo, a gestão doméstica e o voluntariado), ao lazer, ao amor e à amizade (cf. Brêda, 1996; Savickas, 1992, 1995_b). No contexto desta ética do desenvolvimento pessoal assiste-se, também, ao ressurgimento da espiritualidade na abordagem do trabalho numa actividade de dotação de sentido, como é a de aconselhamento/psicoterapia (Richardson, 1996). Voltando ao caso das mulheres (que, em consequência da sua emancipação social, alteraram o mercado de trabalho), Häyrynen (1991) verificou que, enquanto os homens parecem mais integrados no sistema profissional estável do mundo pós-industrial e burocrático, elas denotam um potencial de carreira menos ortodoxo, que não se encontra, tanto como nos homens, ligado a “formas públicas de produtividade”. É através do seu envolvimento em actividades informais ligadas às trocas sociais (veja-se, no nosso caso, o papel da mulher nas Organizações Não Governamentais), para além do seu progressivo acesso a altos cargos públicos, em particular, e ao mercado de trabalho, em geral, que a carreira da mulher, pela sua diversidade, é um factor de mudança estrutural do sistema profissional. “Isto significa, igualmente, que as mulheres representam uma reserva de «competências pós-industriais» que podem ser mobilizados no momento em que o sistema estável das carreiras está para desaparecer” (Häyrynen, 1991, p. 372).

Entretanto, e para terminar, esta organização sequencial, enquadrada em termos histórico-sociais, do aparecimento e prevalência dos diferentes tipos de ética do trabalho, não deve ser vista como uma sucessão de estratos geológicos que se sedimentaram uns sobre os outros ao longo do tempo. Antes, de acordo com Korman e colaboradores (1983), todas as éticas coexistem, guiando a acção dos sujeitos, consoante a hierarquização dos valores individuais (cf. Rokeach, 1973, 1979, 1986). O que se pretendeu realçar, pois, foi que, no devir histórico, uma determinada ética do trabalho se torna mais prevalente do que as outras. Por exemplo, podemos pensar que, actualmente, a procura de prestígio social, característica importante da ética materialista, não é incompatível com um posicionamento mais romântico relativamente ao trabalho (éticas vocacional tradicional e de desenvolvimento pessoal): ela estará, também, presente neste caso, ainda que de forma menos prevalente do que na materialista.

2.3 - A emergência do factor social na teoria e prática da psicologia vocacional

“O conceito de trabalho liga os indivíduos a um bem social maior: ele traz o indivíduo à relação com os outros. (...) [E, consequentemente,] traz um enfoque sobre a natureza das relações desse trabalho à ordem social” (Richardson, 1993, p. 428). O trabalho é uma actividade orientada para a comunidade, influenciando-a e dela sofrendo influência (veja-se o impacto social e as rápidas transformações que tiveram as profissões ligadas às novas tecnologias da comunicação e da informação). Desta reciprocidade, podem, contudo, resultar problemas de “ajustamento” do indivíduo ao trabalho, com repercussões nas outras esferas da vida (Neff, 1985; Savickas, 1990_b). “Se as ideologias clássicas da civilização ocidental (judeo-cristianismo, liberalismo e marxismo) eram consensuais no que respeita ao trabalho como valor incontestável, este começa a surgir dessacralizado e, mesmo, percepcionado como opressivo por alguns” (Black, 1998; Rousselet, 1987, in Lopes, Franco, Mota, & Bailador, 1999, p. 15), e alienante por outros (cf. Bourdieu, 1994; Korman *et al.*, 1983; Méda, 1999; Neff, 1985; Savickas, 1990_b). Caso não existam condições de cooperação e participação comunitárias que promovam o *bem fazer* individual e que permitam o reconhecimento das contribuições individuais para o bem-estar comum, o indivíduo terá problemas. Por exemplo, as dificuldades no estabelecimento de uma correspondência ou congruência (*fit*) entre os requisitos do posto de trabalho ou emprego (com o seu sistema de recompensas) e o indivíduo no seu processo de mudança pessoal e de percurso por um mundo de transformações sociais e tecnológicas (que enquadram a transição na carreira), podem resultar em problemas ao nível da experiência pessoal de desempenho de um papel social (cf. Savickas, 1990_{a,b}) que passa, em larga medida, pelo exercício de uma ocupação ou profissão, com nefastos reflexos na constituição da sua identidade social. Está-se a falar da alienação do sujeito em relação ao grupo e à sociedade. Os problemas de carreira afectam todo o tecido social. O que fazer, então, no campo da orientação vocacional, para corresponder às exigências desta nova situação social? Esta questão ganha particular relevância quando as preocupações de carreira se tornaram mais complicadas em virtude da maior flexibilidade da força de trabalho que trouxe a mudança da economia (Lester & Frugoli, 1989, in Blustein, 1992).

A nova situação social decorrente da industrialização, que, como vimos, se pode caracterizar pela existência da aleatoriedade em vez da herança, da actualidade em vez de antecedentes normativos (novos valores urbanos), fez com que, primeiro o liberalismo, depois o conservadorismo e o socialismo, todos fizessem dos seus objectivos políticos um credo filosófico, uma visão do mundo com métodos de pensamento bem fundados em conclusões prescritas. Assim, à ruptura da visão religiosa do mundo veio somar-se o fraccionamento das visões políticas que incorporam argumentos racionais e, se possível, científicos nos seus sistemas de pensamento, numa época em que a ciência conta com a maior estima social. Entretanto, a ciência moderna conduziu ao crescimento de uma técnica de pensamento por meio da qual se excluía tudo o que fosse apenas significativamente inteligível. O behaviorismo elevou para primeiro plano esta tendência à concentração em elementos inteiramente perceptíveis do exterior e procurou construir um mundo de factos onde só existem dados mensuráveis e correlações entre séries de factores. Através destas correlações poder-se-ia prever o grau de probabilidade dos modos de comportamento em dadas condições. O sujeito não é mais compreendido pelo sentido que dá à sua vida, pelos seus ideais e valores, mas, sim, como um objecto analisável através de uma espécie de ciência mecânica dos elementos formalizados, e despidos de sentido, da experiência psíquica.

Na psicologia vocacional esta valorização de variáveis extrínsecas ao sujeito, depois de Parsons (1909, in Savickas, 1995_b), traduziu-se na criação de um “modelo de ajustamento” - já equacionado por Richards (1881, in Savickas, 1995_b) - que articula a compreensão de si próprio com o conhecimento das exigências da profissão, sendo necessária a intersecção congruente destes dois aspectos para que ocorra um bom ajustamento profissional. Sob influência do positivismo, e seguindo-se uma lógica classificativa circunscrita a um nível descritivo (não inferencial) de categorização (Williamson, 1939; Williamson & Darley, 1937, in Rounds & Tinsley, 1984), foi este o modelo dominante da psicologia vocacional até aos anos 50, valorizando-se as necessidades do mercado de trabalho e os requisitos necessários para o desempenho das funções profissionais, em detrimento das preferências dos sujeitos. A escolha e o sucesso profissional eram vistos, fundamentalmente, em função da estrutura ocupacional. “Com efeito, no modelo parsoniano, a pessoa e o contexto são realidades objectivas independentes e de natureza estática, entre as quais se procura estabelecer,

Providência” (fundado na conjugação dos diversos interesses sociais), por outro. Os conceitos que, tradicionalmente, nela são usados assim o demonstram: “orientação em função de um objectivo”; “escolha racional”; “imagem de si bem estruturada”. “Eles são o reflexo das características culturais e psicológicas do tipo de sociedade técnica e de divisão do trabalho que atingiu o seu apogeu no decurso dos anos 50. Uma ideia típica deste modelo económico racionalista era aquela de um crescimento contínuo e de um desenvolvimento que se podia prever” (p. 359). A racionalidade deste modelo económico assenta no “*princípio de alocação*” que, ao guiar as pessoas para as actividades económicas mais valorizadas pelo Estado, contradita com o “*princípio igualitarista*” que também o caracteriza. Ao professar a equivalência de possibilidades de exercício de funções de responsabilidade e criativas para qualquer cidadão, cria-se um estado de necessidades dificilmente alcançável, uma vez que existe um número limitado destes lugares para ocupar. Ao procurar um “equilíbrio mágico” entre os valores, interesses e capacidades individuais e a oferta do mercado de trabalho, a psicologia vocacional, centrada sobre o sujeito e suportada institucionalmente pela ideologia da igualdade de oportunidades num “mercado-livre” e estável de emprego, excluiu, durante décadas, a análise das limitações sócio-culturais das escolhas e carreiras profissionais (Häyrynen, 1991). Mas, a mudança na infra-estrutura económica entretanto ocorrida, principalmente nos últimos trinta anos, tornou a estrutura ocupacional menos estável, surgindo o descrédito do Estado Providência (só existe para alguns) e a falência do consenso quanto às virtudes do progresso económico. Isto abriu as portas ao aparecimento de uma ideologia consumista e neo-liberal, passando o estilo de vida a ser dominado pelos valores de competição e de individualismo que substituíram o pensamento igualitarista existente: a cultura dominante actual funda-se nos valores do sucesso e da competição profissional. Temos o indivíduo consumidor de recompensas profissionais que lhe permitam aceder aos prazeres da vida e afirmar-se socialmente, sobrepondo-se o hedonismo à racionalidade, o bem-estar individual ao bem-estar comum. Entretanto, paradoxalmente, a informação e a comunicação são as pedras-de-toque da nossa sociedade.

convencional. Em 1985, ele refere que podem co-existir vários tipos num só sujeito, ainda que um deles seja o dominante.

num dado momento, uma relação de conhecimento, de natureza racional, ao serviço de um ajustamento perfeito. O contexto, por seu turno, é uma realidade socialmente construída, exterior ao sujeito, que se impõe à liberdade de escolha individual” (Taveira, 1997, p. 13). Durante décadas prevaleceu, pois, a ideia de que o comportamento vocacional resultava da interação entre o meio e a personalidade do agente, mas com uma preocupação de ajustamento dos aspectos internos às exigências da ocupação. Nesta perspectiva, faz-se depender a satisfação na carreira da congruência, correspondência ou ajustamento (*fit*), entre a personalidade e a actividade ocupacional, com o respectivo sistema de recompensas. Uma pessoa terá uma carreira tanto mais gratificante e produtiva quanto maior for a congruência entre os seus valores e interesses e os contextos práticos onde é exercida a actividade profissional. Mais próximo dos nossos dias, a influência desta posição é, ainda, identificável nos modelos de escolha vocacional de Holland (1966, 1973, 1985; Holland & Gottfredson, 1976; Holland, Gottfredson & Power 1980)² e de ajustamento ao trabalho de Dawis e Lofquist (1976, 1984). Entretanto, identificaram-se algumas variáveis intervenientes no processo de ajustamento, tais como competências cognitivas, género e classe social de pertença, influenciando estas variáveis a carreira dos sujeitos. A principal crítica que tem sido feita a este tipo de abordagens da carreira é a de que se tratam de modelos simplistas e estáticos, centrados sobre produtos e não sobre processos (cf. Brown, 1990; Osipow, 1983; Weinrach & Srebalus, 1990). Contudo, Rounds e Tracey (1990) refutam, no contexto da prática do aconselhamento, o criticismo quanto a este tipo de modelos (traço-e-factor), aproximando-os das teorias da resolução de problemas existentes no contexto das perspectivas cognitivistas que dominam a psicologia actual.

Para Häyrynen (1991) as concepções sobre as quais se fundou a psicologia vocacional moderna foram o “individualismo liberal” e o “ambientalismo” (influência do behaviorismo), por um lado, e a doutrina da planificação social e económica do “Estado

² Em 1966, Holland formula seis tipos de personalidade vocacional que espelham os tipos de exigências dos contextos que os suportam. Por outras palavras, os tipos preferem ocupações em que possam exercer as suas actividades favoritas e evitar as que não gostam e, também, preferem ocupações que solicitem a sua forma típica de resolver problemas. Profissões como a de engenheiro, que solicitam manipulação de objectos, serão as preferidas para o tipo *realista* de personalidade (prático, masculino, materialista, entre outras características); profissões como a de professor, que solicitam a manipulação dos outros com o objectivo de obter dados fins, serão as preferidas para o tipo *social* de personalidade (sociável, feminino, idealista, entre outras características). Outros tipos são: o *investigador*, o *artístico*, o *empreendedor* e o

A transição da sociedade industrial, onde os sectores primário e secundário da economia tinham maior peso, para uma sociedade pós-industrial, de mundialização da economia (e do mercado de trabalho), associada às novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como ao desenvolvimento exponencial dos *mass media*, fez com que os sectores secundário e, principalmente, terciário fossem o novo motor da economia. Nestes sectores, que exigem níveis de qualificação mais elevados, a evolução das tecnologias e do mercado concorrencial têm como consequência o facto de os conhecimentos adquiridos se tornarem obsoletos em pouco tempo. Isso fez com que “as competências da esfera social (tais como a compreensão e a entreajuda) e a criatividade adquiriram uma relevância até agora desconhecida” (Comissão Europeia, 1995; Pettrella & Groupe de Lisbonne, 1995; Savickas, 1992, 1995_b, in Lopes *et al.*, 1999, p. 17).

A imagem pública actual do mundo profissional não é do mesmo tipo daquela da sociedade industrial. Esta mudança tem o seu correlato numa mudança de cariz epistemológico, resultante em concepções designadas de construtivistas pós-modernas (cf. Santos, 1987, 1990, para o caso da(s) ciência(s), em geral; Blustein *et al.* 1997 e Savickas, 1992, 1995_{a,b}, para a psicologia vocacional, em particular). A transição da era industrial para o pós-modernismo assenta num conjunto de posições relativistas que se cruzam, tais como (e recordando o já escrito): o construtivismo social - os factos dependem do observador que os analisa e relata no seio de uma comunidade interpretativa, pelo que o conhecimento é uma construção social; o pragmatismo - prevalência de um critério de utilidade local e situacional; o perspectivismo - a existência de diversos grupos com modelos de vida e ideais diversos, implicando a inexistência de verdades absolutas, ou *universais*.

Em síntese, as visões do mundo são construídas e partilhadas no seio de comunidades interpretativas. Na nossa sociedade, “as exigências ligadas aos domínios da comunicação e da criatividade constituem-se como pano de fundo” (Häyrynen, 1991, p. 358).

A psicologia vocacional, participando na mudança de perspectiva relativamente ao trabalho, toma-o como um objecto social e localmente *construído* e não mais como um *dado* referenciado à estrutura ocupacional (cf. Richardson, 1993, 1996; Savickas, 1992,

1995_b). O seu quadro de referência teórico deixa de ser circunscrito a “uma noção genérica de trabalho como realidade de vida (psicológica), como determinada por um qualquer conjunto de motivos e de valores determinados, por atitudes e disposições invariantes e por manifestações comuns, tidas *a priori* por gerais e definidoras” (Brêda, 1996, p. 10). Consequentemente, a sua prática não mais se reduz a um modelo de ajustamento (*matching; fit*) fundado em escolhas feitas, num dado momento, sobre uma estrutura de oportunidades estável, procurando-se, antes, a promoção do desenvolvimento pessoal, assente na ideia de adaptação flexível às situações profissionais, decorrente do pós-modernismo. Mas vejamos, mais detalhadamente, como se processou esta transformação.

Foi nos anos 50 que se começou a desenhar uma mudança de perspectiva que ultrapassava os domínios da psicologia diferencial, onde se enquadrava a psicologia vocacional.

Super (1953) promoveu essa mudança, através da qual se superaram as limitações da abordagem tradicional. Por sua fecunda influência, as perspectivas estruturais ou estáticas da escolha e do ajustamento profissional são abaladas por uma perspectiva desenvolvimentista, dinâmica e diacrónica, deslocando-se, assim, o interesse do ajustamento à ocupação para o desenvolvimento de carreira: ele propõe uma visão desenvolvimentista e processual do ajustamento vocacional³.

Todavia, Super não descarta a importância da abordagem tradicional, nomeadamente, a utilização de provas de avaliação de aptidões, interesses, inteligência ou de personalidade (Super & Crites, 1962), considerando, no entanto, que, por si só, as abordagens traço-e-factor são insuficientes para a orientação vocacional (Super, 1990). Watkins e Savickas (1990) têm uma posição idêntica a esta, valorizando uma combinação da perspectiva tradicional, “objectiva”, com uma outra, “subjectiva”, centrada sobre a experiência, as concepções, do cliente: esta combinação “ajuda-o a

³ Em Portugal, a teoria e instrumentos de avaliação de Super têm sido estudados, nomeadamente, pela equipa do Professor Doutor Ferreira Marques, da Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa (cf. Duarte, 1993, 1995; Marques, 1980/81/82, 1994_a; Marques, Alves, Duarte & Afonso, 1985; Marques & Caeiro, 1979).

encontrar oportunidades vocacionais socialmente viáveis (objectivas) e pessoalmente convenientes (subjectivas) para desenvolver os seus temas de vida e crescer através do trabalho” (p. 102).

A transição do objectivo para o subjectivo, em psicologia de carreira, que Super nos trouxe, e que é “reconhecida como um marco na consolidação deste sector da psicologia aplicada, coincidiu com uma inflexão fenomenológica concretizada no apelo ao auto-conceito como principal determinante ou organizador do processo de escolha ocupacional” (Brêda, 1996, pp. 54-5). Defende-se, nesta posição, que o indivíduo deve escolher uma profissão em que possa desempenhar um papel correspondente ao conceito que tem de si mesmo. E, segundo Super (1990; Super & Jordaan, 1973), o grau de preparação para tomar decisões vocacionais e desempenhar as “tarefas de desenvolvimento” socialmente requeridas para o “estádio de desenvolvimento” em que o sujeito se encontra, traduz-se na “maturidade vocacional” desse sujeito. Encarando a maturidade vocacional como um padrão mensurável, Super, nos anos 1950, iniciou um projecto longitudinal de estudo do desenvolvimento vocacional que conduziu à elaboração do *Career Pattern Study (CPS)* (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet & Warnath, 1957), organizado segundo a seguinte classificação das fases de vida: crescimento (infância), exploração (adolescência), estabelecimento (jovem adulto), manutenção (adulter) e declínio (velhice) (Super & Overstreet, 1960; Super, 1990). Através desta investigação, que permitiu operacionalizar as definições de fases (ciclo de vida - dimensão longitudinal) e de tarefas de desenvolvimento (estatutos e papéis que se assumem no espaço de vida - dimensão transversal, quando comparada com a primeira), evidenciou-se o carácter simultaneamente estrutural e desenvolvimental da maturidade vocacional (Super, 1974; Super, 1990). A carreira, articulando-se em torno destas dimensões é, pois, definida como um padrão de vida (Super, 1980), compreendendo a totalidade dos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida. O modelo teórico da maturidade vocacional, resultante de mais de duas décadas de investigação no âmbito do *CPS*, inclui, segundo Super (1980/81/82), duas dimensões atitudinais (planeamento pessoal e exploração), duas dimensões cognitivas (informação e tomada de decisão) e uma dimensão que congrega vários elementos (orientação para a realidade)⁴.

⁴ Refira-se, ainda, que Crites (1965) reviu e reorganizou o *CPS*, criando um modelo de escolha vocacional de quatro dimensões: consistência, realismo, competências e atitudes. Mais tarde, Crites (1978),

O conceito de maturidade vocacional é um conceito desenvolvimental e normativo que não se reporta ao processo de maturação física mas, sim, à necessidade de tomar decisões vocacionais e ao estado de prontidão para as realizar, isto é, aos pré-requisitos necessários à tomada de decisão vocacional. Segundo a análise crítica do conceito feita por Crites (1961, 1969), a maturidade vocacional deve ser avaliada em termos de grau (a do sujeito, quando comparada com a de outros mais velhos) e não em termos de taxa (a do sujeito, quando comparada com a de outros da mesma idade). Esta é uma definição operacional do conceito, centrada nos estádios de desenvolvimento, mas, a esta, acresce uma outra, centrada nas tarefas de desenvolvimento, que inclui idade, género e estatuto social (Super & Jordaan, 1973). De facto, tendo por base o enfoque psicossocial da teoria de Erikson (1959), para Super (1990) as fases de desenvolvimento correspondem a períodos de tempo durante os quais se enfrenta e resolve uma determinada crise de desenvolvimento e as tarefas que lhe estão associadas. E as tarefas de desenvolvimento são aquelas “com que a pessoa se defronta num determinado período da sua vida, as quais têm origem nas expectativas que os membros do grupo social manifestam (...) ao preparar e ao participar nas actividades de trabalho” (Super *et al.*, 1957, p. 132). A maturidade vocacional envolve, pois, a correspondência entre o que é socialmente expectável que aconteça em determinado estágio de desenvolvimento e a preparação para a decisão vocacional.

O enfoque desenvolvimentista de análise da carreira (Osipow, 1983; Super, 1968, 1990), enfatizando a importância da dimensão temporal (passado, presente e futuro), traça, na sua ordem sequencial, e apelando a elementos contextuais (variáveis geográficas, económicas e sociológicas), os diversos momentos e tarefas próprias do desenvolvimento normativo do indivíduo, na sua faceta vocacional, ao longo do seu ciclo de vida. Super e colaboradores (1957) contribuíram para isso através da contestação da concepção tradicional de que na adultez o processo de maturação vocacional e o repertório comportamental se encontram limitados na sua expansão. Esta posição, traduziu-se, mais tarde, na criação de uma prova para avaliar as fases da

introduzindo no seu modelo a distinção entre conteúdo e processo, refere que o conteúdo da escolha inclui a consistência e o realismo, e o processo de escolha inclui as competências e atitudes.

carreira dos adultos, falando-se já não em maturidade vocacional mas, sim, em “adaptabilidade” vocacional (Super, Thompson & Lindman, 1985, 1988, in Duarte, 1994, 1995). “O termo adaptabilidade, para além de não ter qualquer conotação com maturação ou crescimento, apresenta a possibilidade de se encarar o sujeito como pessoa activa e permite, também, enfatizar a importância da interacção entre o indivíduo e o meio” (Super & Knasel, 1981, in Duarte, 1994, p. 18). Este construto remete para a existência de “nove papéis de carreira-vida (*life-career roles*), não apenas actividades profissionais (...) [(por exemplo, actividades comunitárias, familiares, de lazer), que enquadram] a saliência do papel laboral no “arco-íris” dos papéis de vida. (...) Complementarmente ao destaque dado ao novo construto de saliência de papel (*role salience*), esta contextualização do papel laboral permitiu-lhe rever a sua noção de maturidade” (Savickas, 1995b, p. 34).

Desde que Super avançou com a sua concepção do desenvolvimento vocacional (Super, 1953; Super *et al.*, 1957) que a natureza eminentemente social do auto-conceito é vista como um dado adquirido na psicologia vocacional - refira-se que já desde o início do século XX, no contexto do interaccionismo simbólico (cf. Blumer, 1969), Cooley (1902) e Mead (1925, 1934) concebiam o auto-conceito (*self*) como um produto da interacção social. Esta posição remete-nos para a importância dos contextos relacionais e das significações sociais que sustentam e são sustentadas pela acção individual. O sujeito move-se em função de uma estrutura ocupacional tipificada relativamente à qual existem expectativas de desempenho de papéis também, socialmente, tipificadas. E, estas são cruciais para a progressão nas posições ou ocupações, socialmente contextualizadas, que o sujeito assumirá no seu futuro individual. Neste enfoque, procura-se, então, realçar a íntima relação existente entre a liberdade de decisão do sujeito em expressar e satisfazer o seu desígnio vocacional (através do *verbo* e da acção) e as pré-estabelecidas normas institucionais (sócio-educativas e ocupacionais) e expectativas sociais que condicionam o percurso de carreira que ele seguirá, por exemplo, o que é suposto que aconteça nos já institucionalmente previstos pontos de transição de carreira. É, pois, o singular contexto interactivo em que o indivíduo se movimenta que define o que é socialmente exigível e tolerável. Ele modela o desenvolvimento individual através de um processo de adaptação recíproca que envolve

mudanças internas e tomadas de decisão, relativamente a um contexto social transitório que muda, também, em função das escolhas individuais (Super, 1990).

Adoptando, tal como Super, uma posição desenvolvimentista e contextualista face à carreira, Vondracek (1990; Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek & Kawasaki, 1995; Vondracek, Lerner & Schulemberg, 1986) defende que a interacção do indivíduo com o contexto é a chave para a compreensão do desenvolvimento de carreira. O ajustamento do sujeito ao seu contexto envolve uma negociação entre as suas características pessoais e as exigências do meio (características físicas dos cenários de vida, atributos comportamentais dos outros e suas atitudes e expectativas face ao sujeito, na cena onde se desenrola a acção). Vondracek realça, assim, o carácter sistémico e dinâmico das variáveis de contexto (por exemplo, família, escola, pares, factores históricos, económicos e culturais) para a trajectória de vida do sujeito: quando o indivíduo se desenvolve, muda ele e, também, o(s) seu(s) contexto(s) de vida. Esta influência recíproca sujeito/contexto também é evidenciada por Ginzberg (1972, 1984) na sua teoria dinâmica da escolha ocupacional (por ele considerada como sendo de cariz psicossocial): exemplos disso são, a sua preferência pelo uso do construto de “optimização” (da escolha) em vez do de compromisso, bem como a sua valorização da influência das mudanças contínuas no trabalho e na vida sobre a escolha.

Note-se que, enquanto Ginzberg, Super e Vondracek se preocuparam, principalmente, com questões relativas à escolha enquadrada no nível macro do desenvolvimento de carreira, “outros focaram, mais especificamente, o processo de tomada de decisão, procurando elaborar num nível micro aquilo que as perspectivas mais abrangentes descreviam num nível macro” (Philips & Blustein, 1994, p. 66). Crites (1969) e Jordaan (1974) evidenciaram “que a escolha ocupacional não é uma maxi-decisão mas, antes, o produto global de uma série de mini-decisões, um processo que ocorre ao longo da carreira, desenvolvimental” (Super, 1976, p. 126). Tiedeman e O’Hara (1963), suportando-se em Erikson (1959), conceberam um modelo de tomada de decisão face à carreira, o qual se centra sobre a maneira como as decisões evoluem desde a exploração até ao compromisso (sobre este processo e a (in)decisão vocacional, cf. Da Silva, 1997, 1998; Taveira, 1997; também sobre a (in)decisão, ainda que indirectamente, cf. os estudos de Campos, 1995; Taveira, Nunes, Mesquita, Rodriguez, Silva, Alves &

Milhazes, 1994, respectivamente sobre os projectos vocacionais dos estudantes portugueses do ensino básico e do ensino secundário). Não é que exista uma ordem sequencial de progressão duma para o outro, a exploração e o compromisso coexistem no processo de desenvolvimento vocacional (Campos, 1992; Coimbra & Campos, 1990, in Taveira, 1997). “A decisão (...) implica a exploração contínua do investimento numa ou mais opções vocacionais. (...) Tiedeman e O’Hara (1963) são consistentes com a teoria e investigação da identidade sobre a simultaneidade do processo de identidade em diferentes domínios ou áreas de conteúdo (Erikson, 1968; Marcia, 1966, 1980) e com a noção de interdependência de papéis de vida de Super (1957)” (Taveira, 1997, pp. 116-17). O trabalho de Tiedeman e O’Hara serviu, ainda, como base para o modelo descritivo de tomada de decisão de carreira de estudantes universitários elaborado por Harren (1979). Incorporando no seu modelo as fases do processo de decisão vocacional - conhecimento, planeamento, compromisso e concretização (*implementation*) -, Harren faz depender este processo do tipo de decisão, do contexto em que ela ocorre e das características individuais do seu autor (preparação desenvolvimental, auto-conceito, auto-estima e estilo, racional ou intuitivo, de tomada de decisão). Mais recentemente, Blustein, Ellis e Devenis (1989) criaram um modelo bi-dimensional do processo de compromisso para com as escolhas de carreira, cujo estudo de validação para estudantes portugueses do nono ano de escolaridade foi realizado por Da Silva (1995).

Voltando às variáveis de contexto, elas são aquelas que, de acordo com Osipow (1983), a abordagem sociológica da carreira pôs a descoberto. Variáveis sociais, tais como raça, género, ocupação dos pais, rendimento familiar, estado civil, local de residência e estatuto familiar, influenciam, directa ou indirectamente, as escolhas e a progressão numa ocupação: por exemplo, pais com contactos limitados em termos profissionais tendem a ser menos efectivos no planeamento de carreira dos seus filhos. O enfoque sociológico sobre a carreira evidenciou o modo diferencial como se distribuem e se apresentam acessíveis as oportunidades ocupacionais em função da classe social de pertença ou, ainda, como se encontram ligadas as expectativas individuais e as expectativas sociais de carreira. Nas abordagens de pendor sociológico verifica-se a existência de uma preocupação com os aspectos externos da carreira, muitas vezes não controlados pelo sujeito. Entretanto, realce-se que nelas podemos, também, encontrar

uma perspectiva desenvolvimentista, como por exemplo, quando se recorre à noção de “pressão” social no sentido de uma cristalização da escolha de carreira, mais ou menos precoce (Blau & Duncan, 1967, in Osipow, 1983). O conceito de “pressão”, da sociologia de Merton, remete para a existência de um “pronto a vestir” de normas sociais que condiciona as orientações individuais (cf. Coser, 1975, para uma discussão deste tema).

À medida que o indivíduo se desenvolve, ele vai adquirindo competências de adaptação ao meio físico-químico e sócio-institucional, por forma a ajustar as suas necessidades, desejos e habilidades actuais, face a uma expectativa normalizadora que resulta da concretização de um envolvimento simbólico que é a cultura. Na nossa cultura, primeiro no sistema educativo (carreira escolar e académica), depois no sistema produtivo (carreira profissional), é o trabalho que condiciona o evoluir do processo de descentração individual, com a consequente e progressiva partilha dos interesses do complexo motivacional que informa e enforma a comunidade em que o indivíduo se insere. Logo desde os primeiros anos de vida, começa o sujeito a ser educado para o exercício da sua auto-determinação e esta só é possível através do desempenho de um papel, de uma ocupação com reconhecimento social. Esta auto-determinação passa pela possibilidade de concretização de um projecto de vida individual, mas que é tecido num determinado contexto sócio-laboral, encontrando-se, por isso, ligado a uma carreira profissional actual ou futura.

Quando, como é no nosso caso, o trabalho é uma das vertentes principais da ideologia dominante (cf. Althusser, 1974; Franck, 1982; Lopes, & Reto, 1983), fruto da crença de que ele é um poderoso instrumento de produção de riqueza e de coesão social (para uma crítica destas concepções, cf. Méda, 1999), ao indivíduo é exigido todo um processo de construção de uma carreira profissional, que começa logo a esboçar-se na família e no sistema educativo formal. Esta construção alicerça-se numa relação de dependência face a uma autoridade ou, melhor, a uma normatividade, que é anterior e exterior ao indivíduo e que é determinante para o seu processo de individuação psíquica, mas também para a individuação do grupo a que pertence: a experiência de subjectivação constrói-se a partir de uma regulação trans-individual assente em processos de retro-acção e retro-informação (Simondon, 1989). As valências positivas

ou negativas, reais ou imaginárias, dessa experiência, traduzem-se em aproximações ou afastamentos relativamente às normas instituídas, delimitando, progressivamente, as fronteiras que definem a pertença ao grupo e a identidade de cada um dos seus elementos (Lewin, 1964).

Pode-se afirmar, ainda que genérica e superficialmente, que o conceito de identidade, surgido no contexto das teorias psicodinâmicas (no caso a psicanalítica) é tomado como o representante do processo psicológico que permite o ajustamento entre o desejo e a percepção, possibilitando a realização do desejo. Ora, quando há ajustamento, no plano psicológico, do sujeito ao estudo ou ao trabalho, dizemos que ele alcançou a sua “identidade ocupacional” (Bohoslavsky, 1977). Saliente-se que Bohoslavsky, seguindo Erikson (1959, 1968), considera a identidade ocupacional (ou profissional) como um momento de um processo dependente dos mesmos constrangimentos sociológicos, económicos e históricos, daquele que conduz à formação da identidade pessoal. Tal como Bohoslavsky, Bordin (1990) releva a contribuição do processo de identificação com as figuras parentais e com pessoas significativas da comunidade para a formação da identidade vocacional, não esquecendo, todavia, a importância dos factores de ordem sócio-cultural: tem-se definido identidade vocacional como “o possuir um quadro claro e estável dos seus próprios objectivos, interesses e talentos (*talents*)” (Holland, Gottfredson & Power, 1980, p. 1191)⁵.

Na conceptualização da identidade pode haver enfoques mais personalizantes ou mais psicossociológicos: ela “existe num espaço situado entre a sociologia, a psicologia social e a antropologia” (Saint-Maurice, 1997, p. 19). A identidade constrói-se através do *eu* e do *nós*, respectivamente, a identidade pessoal e social: a primeira poderá ser vista enquanto representação consciente e comunicável de si próprio (incluindo experiências passadas e projectos futuros); a segunda toma-se como algo que se produz nas relações entre indivíduos e grupos, por exemplo, o caso da avaliação de pertença ao grupo, decorrente dos processos de comparação e categorização social (cf. Festinger,

⁵ Este conceito de identidade vocacional tem sido estudado no âmbito da indecisão de carreira (cf. Da Silva, 1997; Taveira, 1997), defendendo-se que quanto mais fragilizada a identidade, maior a indecisão.

1954; Tajfel, 1969, 1978, 1981; Tajfel, Sheikh & Gardner, 1979). É neste enfoque, mais ligado ao social, que a identidade é aqui tomada.

É, pois, a partir da intersubjectividade que devemos abordar a identidade, quer em sentido lato, quer circunscrevendo-a a um campo mais específico, como o da identidade profissional. O social, delimitando as fronteiras do possível e realizável em termos pessoais, condiciona a formação da identidade profissional, tendo esta, pois, uma natureza eminentemente social: “o que diferencia o social do não social não é a natureza do objecto mas, sim, a relação que se estabelece com o objecto” (Moscovici, 1986, p. 36).

Como vimos, a perspectiva genética engloba, complexificando, o indivíduo e o seu ambiente. Defende-se, nesse enfoque, que as crenças, os motivos, as decisões e comportamentos pessoais devem ser vistos como relacional e socialmente determinados (Vygotsky, 1978, 1981): a acção sobre o exterior (social) torna-se representação mental. Para Vygotsky existe um isomorfismo entre o mecanismo que regula as funções mentais superiores e a interacção social: o primeiro é “uma cópia [da segunda, sendo, pois,] as funções mentais, relações sociais interiorizadas” (Vygotsky, 1981, p. 161). É sabido que as decisões, por exemplo, as escolhas escolares e profissionais, são influenciadas por agentes mediadores, quer de relacionamento íntimo, quer de relacionamento institucional. Mesmo que não intencionalmente, pais e professores, enquanto modelos profissionais, veiculam estereótipos, influenciando a representação que os mais novos fazem do trabalho e das profissões: eles podem, ou não, induzir o gosto por determinadas profissões ou, ainda, e de acordo com o nível sócio-cultural de pertença do sujeito, condicionar o nível de aspiração profissional. Então, o papel de mediação remete para um processo longitudinal que conduz a uma escolha que não é pontual e, como tal, não deve ser considerada transversalmente, mas sim como resultado de experiências de aprendizagem formal e social. As primeiras reportam-se ao processo de tomada de conhecimento do mundo da natureza e dos objectos - epistemologia genética *piagetiana* - e obedecem segundo Dolle (1979) a uma lógica de inter-acção, a uma lógica sem retorno sujeito → objecto; as segundas reportam-se ao mundo da vontade humana, complexo, dinâmico, não determinista, de inter-relações entre sujeitos, mediadas por representações, por conjuntos de crenças relativas ao

mundo natural e social, que dão colorido emocional a essas mesmas inter-relações. O ponto de vista genético tenta compreender cada significado em termos da sua génese no sujeito, tomando-o enquanto ser social. Então, o método genético de explicação não pode limitar-se à história de vida individual, pois esta é apenas uma das componentes de uma série de histórias de vida mutuamente interligadas e institucionalmente contextualizadas. Um só indivíduo é parte de um complexo motivacional, no qual, de várias maneiras, muitas pessoas participam. É mais ajuizado, pois, dizer-se que o conhecimento individual resulta, desde o início, de um processo cooperativo de vida em grupo.

Para Mitchell e Krumboltz (1990), o conhecimento individual é fruto de experiências de aprendizagem social que envolvem, simultaneamente, “generalizações de visões do mundo” (*world-view generalizations*), realizadas a partir de contextos particulares e segmentários, e “generalizações de auto-observações” (*self-observation generalizations*) que o sujeito interioriza e actualiza em contextos futuros. São estas generalizações que ditam qual a eficácia que o sujeito pensa que tem relativamente ao exercício de uma determinada tarefa. A forma como o sujeito vai abordar os problemas é produto de um processo de aprendizagem anterior que lhe conferiu determinadas competências de tomada de decisão e determinadas capacidades de resolução de tarefas. Por outras palavras, as pessoas constróem crenças, tentando dar sentido ao mundo e a si próprias no mundo, com base nas suas prévias experiências de aprendizagem, que são actualizadas e sumariadas em generalizações de auto-observações e de visões do mundo, as quais condicionam a forma como o sujeito faz a sua aproximação às tarefas (*task-approach skills*). É com base na competência de desempenho estimada pelo próprio (estimativa de auto-eficácia) e na sua expectativa de resultado que são activadas, ou não, determinadas disposições para a acção. Inicialmente concebida como a convicção de ser capaz de agir para obter o resultado desejado (Bandura, 1977_a), a auto-eficácia é, posteriormente, definida por Bandura (1986, p. 391) como o “juízo do sujeito acerca das suas capacidades para organizar e executar as sequências de acção necessárias para atingir determinados tipos de desempenho”. Entretanto, a expectativa de resultado consiste na “avaliação da consequência provável que determinado comportamento produzirá” (Bandura, 1986, p. 391). Assim, pode crer-se que um dado comportamento tem determinado resultado, mas questionar-se a capacidade para o

produzir. As tarefas são, pois, abordadas em função de uma previsibilidade de acontecimentos futuros, resultante de uma avaliação feita em conformidade com a experiência de aprendizagem do sujeito. São as experiências de aprendizagem instrumental, associativa e vicariante, com especial relevo para as últimas, que, de acordo com a teoria da aprendizagem social da tomada de decisão quanto à carreira (Krumboltz, 1979, 1991; Mitchell & Krumboltz, 1990), condicionam a forma como é abordada a tarefa de escolha de carreira. Convém observar que na sua classificação das teorias de desenvolvimento de carreira, Osipow (1983) integra a teoria da aprendizagem social na categoria que agrupa o tipo de teorias de correspondência ou congruência pessoa-ambiente (“traço-e-factor”). No entanto, o facto de nesta teoria encontrarmos um enfoque marcadamente desenvolvimentista, processual, justifica a sua autonomização face às outras. Segundo Krumboltz e Nichols (1990) e Savickas (1995_a), os conceitos básicos da teoria são similares aos das várias teorias de desenvolvimento de carreira existentes, por exemplo, ao “auto-conceito” de Super (1963), ao “auto-conhecimento” de Holland (1985) e ao “auto-conceito [ou estereótipo] do género” de Gottfredson (1981). Elaborada com base na “teoria da aprendizagem social” de Bandura (1977_b), a posição de Krumboltz radica num contexto teórico de cariz cognitivo-comportamental de pendor psicossociológico, que inclui, necessariamente, conhecimentos que derivam do estudo dos processos de influência social (Krumboltz, 1991). Segundo a teoria de Krumboltz, as escolhas de carreira envolvem todo um sistema de crenças e de cognições ligadas à acção, as quais determinam a futura realização pessoal. Aqui realça-se a importância das crenças familiares, do processo de condicionamento do comportamento através da aprendizagem vicariante, dos tipos e modalidades de reforço e da expectativa de papel que diferem de sujeito para sujeito e dentro de cada classe social. Esta teoria tem, pois, a virtude de permitir o reconhecimento de factores contextuais que interferem no desenvolvimento de carreira. Ela abre as portas aos aspectos sociais, relevando o importante papel das contingências de reforço do meio social na determinação da escolha de carreira. Krumboltz fá-lo, centrando-se, predominantemente, sobre o papel funcional das experiências de aprendizagem social e enfatizando a relevância das crenças, mais ou menos estereotipadas e culturalmente contextualizadas, que

condicionam as representações individuais da realidade externa e a concomitante atribuição de significado às situações⁶.

Este tipo de crenças também foram evidenciadas por Gottfredson (1981), na sua teoria da escolha ocupacional. Integrando as perspectivas desenvolvimentista e sociológica de análise da carreira, Gottfredson concebe-a como uma trajectória de 'posições' individuais sujeitas a uma tipificação social. De acordo com a sua teoria, o indivíduo limita o seu espaço de escolha (circunscrição) segundo várias dimensões organizadoras do auto-conceito que se geram em diferentes estádios de desenvolvimento. Isto é, não se trata tanto de 'posições' mas, mais, de um 'espaço' aceitável para o indivíduo, delimitado no "mapa cognitivo do mundo ocupacional", em função do desenvolvimento ontogenético e das experiências e categorias sociais importantes. A autora defende, no contexto da sua teoria, que "o processo de compromisso está explicitamente ligado à experiência de desenvolvimento do indivíduo (...) [e] que as pessoas, apesar de não conhecerem muitas das tarefas exigidas em muitas profissões, partilham uma visão do mundo do trabalho fundada no significado social das profissões" (Taylor & Pryor, 1985, p. 171). Importante de notar, seguindo Gottfredson, é que, nas suas escolhas, os indivíduos sacrificam, mais facilmente, os seus interesses pessoais, do que as percepções que têm do que é apropriado fazer, em termos profissionais, para a sua identificação de género (para cada género). Para esta autora, variáveis como os interesses vocacionais, os valores e competências individuais e o auto-conceito, são secundárias, em importância, na determinação das preferências ocupacionais e no compromisso com as escolhas feitas, face à primazia do auto-conceito do género (ou estereótipo do género) e da procura de prestígio social - Huteau (1976) também revelou a importância do estatuto social como critério de escolha de uma profissão. Então, existe uma relação entre género e estereótipos profissionais - os estereótipos do género configuram a crença que os homens têm uma maior aptidão para aprender matemática e ciências, ajustando-se melhor a profissões de carácter técnico, enquanto que as mulheres

⁶ Refira-se, ainda, que além desta teoria da aprendizagem social de tomada de decisão quanto à carreira, também o modelo sócio-cognitivo, que integra dados de investigação relevantes no âmbito da teoria da aprendizagem social (Lent, Brown & Hackett, 1996), e o modelo desenvolvimentista e contextualista dos sistemas motivacionais (Vondracek & Kawasaki, 1995), têm as crenças como conceitos nucleares e se interessam, particularmente, pelas influências contextuais.

ajustam-se melhor a profissões mais feminilizadas e centradas em actividades de reprodução, geralmente menos qualificadas e mais subalternizadas (Amâncio, 1994; Davidson, 1996). Atente-se à grelha de distribuição de profissões de Gottfredson (1981) para apreciação de um gradiente no sentido das mais masculinas (mineiros) para as mais femininas (*manicure*) inter-relacionado com um outro gradiente que vai das de maior prestígio (juíz) às de menor prestígio (coveiro) - esta grelha decorre da sua concepção de fases de aspiração profissional, vistas como resultantes do espaço social em que o sujeito se move, sendo quatro essas fases: orientação para a grandeza e o poder; para os papéis sexuais; para a apreciação do valor social; e, por último, para si próprio. Constata-se, pois, que a relação entre as aspirações ou desejos sobre o que se gostaria de fazer e as expectativas de avaliação da possibilidade de o concretizar em termos de “papel social” - conceito da sociologia que remete para o facto de existirem funções prescritas no seio do tecido social (Merton, 1968; Parsons, 1951) - é evidenciada pela distribuição relativa de homens e mulheres nos diversos sectores e actividades profissionais. Tendo, ainda, por base Gottfredson (1981), pode-se afirmar que os estereótipos sociais condicionam, mais do que o conhecimento do conteúdo das ocupações, as escolhas profissionais, sendo a sua influência também enfatizada, por exemplo, por Benedetto (1987, 1992). Este autor concluiu que eles desempenham um papel mais importante do que as expectativas realistas de futuro nas escolhas de curso universitário dos estudantes que finalizam o ensino secundário.

Também Taylor e Pryor (1985) estudaram, em candidatos à universidade, a relação entre os interesses vocacionais, o prestígio social e o tipo - ou estereótipo - profissional do género na escolha de curso, e se esta relação era diferente consoante o género dos sujeitos. No caso da primeira questão, indo ao encontro da teoria de Gottfredson, os resultados apontam para a necessidade de considerar o prestígio como uma variável moderadora entre os interesses e a escolha de curso, uma vez que quando os estudantes não faziam escolhas congruentes com os seus interesses tendiam a fazer escolhas com base no prestígio (alto), e que o tipo de curso apropriado para o género era o seleccionado tanto por homens como por mulheres. A influência desta variável (tipo profissional do género) revelou-se mais forte nos homens do que nas mulheres. Para a segunda questão, e de forma congruente com “o mapa cognitivo do mundo do trabalho” de Gottfredson, as mulheres parecem escolher cursos mais congruentes com os seus

interesses, mas de menor prestígio, e que são mais neutrais em termos do tipo profissional do género, do que os homens. Estes parecem capazes de sacrificar, mais facilmente, os seus interesses, em função de escolhas de cursos com elevado prestígio e mais apropriados em termos de tipo profissional do género (masculinos). Então, apesar dos estudantes universitários terem interesses mais fortemente ligados ao conteúdo do trabalho do que aqueles que não possuem um nível de educação tão elevado (Häyrynen, 1991), a relação entre os seus interesses vocacionais e as escolhas de curso não é uma relação directa mas, sim, influenciada por variáveis como o género e o prestígio social. Em síntese, e em consonância com Cook (1991), homens e mulheres, em virtude das suas leituras da realidade (percepções, expectativas, avaliações e recompensas), lidam de forma diversa com o mundo do trabalho. E este facto remete para a influência de componentes sócio-culturais sobre os projectos profissionais.

De acordo com Häyrynen (1991, p. 374), “nós deveríamos compreender não só qual é o fundamento das imagens e estereótipos profissionais, mas também quais são os reservatórios de cultura e de comunicação que os veiculam”. Sabemos que a maioria dos conteúdos do trabalho modificaram-se bastante desde os anos 1950 até hoje. Também houve, desde esse tempo, mudanças profundas no sistema educativo. No entanto, mantêm-se, praticamente, inalterados os elementos que reproduzem a divisão do trabalho em função do género e do estatuto social, continuando a distinção cultural de classes nos papéis profissionais. Ora, “os jovens opõem-se, muitas vezes, a uma afectação profissional rígida, feita em função do género e do estatuto social” (Häyrynen, 1991, p. 360). Então, para que o sistema social não seja produtor de indivíduos que são dirigidos para profissões que eles não querem, uma tarefa maior da orientação vocacional poderá ser a de ajudar as pessoas a analisar os limites culturais que restringem as suas percepções profissionais.

É sabido que o comportamento vocacional dos indivíduos depende das oportunidades e constrangimentos de exploração existentes no seu meio, mas, também, do aproveitamento e da gestão individual das condições de exploração (Campos, 1989). É sabido que o homem tem uma “racionalidade limitada” (Gigerenzer, 1996b; Gigerenzer, *et al.*, 1999; March & Simon, 1964; Simon, 1956, 1982), o que significa que, face às nossas limitações de tempo, conhecimento e processamento, em vez de

decidirmos racionalmente, usamos heurísticas simples e rápidas, ou estratégias racionais *menores*, tendentes a reduzir os custos e o tempo de decisão, como, por exemplo, a de atendermos a pistas bem conhecidas do ambiente para decidir (Gigerenzer) ou a de optarmos pelo suficiente e satisfatório (*satisficing*), em detrimento de uma optimização das decisões (Simon). Em consonância com esta posição face à racionalidade das nossas decisões, podemos afirmar que a informação que possuímos acerca da estrutura ocupacional “tende a ser fragmentada, heterogénea e estereotipada, [e] tal pode reflectir-se tanto em opções de carreira consonantes com estereótipos respeitantes à maior adequação de umas carreiras a um género ou ao outro, como no desvalorizar da relevância de determinadas experiências da vida pessoal ou comunitária (...) para a aquisição de competências requeridas no mercado de trabalho” (Lopes *et al.*, 1999, pp. 25-6). Ajustar-se ao sistema das profissões e aos seus mecanismos (tácitos) de promoção resulta de um processo de generalização de estereótipos que configuram a lógica prática das situações sociais do meio em que o sujeito se move. O seu “*habitus*” (Bourdieu, 1982, 1989, 1994; Bourdieu & Passeron, 1964, 1981) leva-o a seleccionar o que é comum e seguro no seu próprio meio. As escolhas surgem em consequência da influência de factores externos sobre o sujeito, designadamente ideológicos, sociológicos e económicos, que integram aquilo a que Bourdieu e Passeron (1964) chamaram de “sistema reprodutivo da sociedade”. Os sujeitos de meios desfavorecidos nem consideram a escolha de profissões intelectuais, na medida em que elas saem fora do seu *habitus*. Assim sendo, é importante saber quais as oportunidades e os constrangimentos que o meio apresenta para a gestão da sua carreira - quais as “propriedades” ou “potencialidades”, ou, usando outro designativo, as “valências funcionais” (*affordances*) do meio para a acção (cf. Gibson, 1979); e quais os aspectos do contexto que informam o sujeito, condicionando o seu comportamento vocacional - “incrustação” (*embeddeness*) (cf. Vondracek & Fouad, 1994).

Existe uma influência que a estrutura social e ocupacional exerce sobre as características, estatutos e papéis do indivíduo, influência essa posta a descoberto, como já vimos, pela abordagem psicossociológica. Entretanto, segundo Brêda (1996), nas leituras psicossociológicas da carreira, as contingências contextuais não dispensam uma referência a uma norma mais estável, consensual: “um *padrão de carreira* (marcado por um conjunto de contingências consensuais) decorrente da adesão subjectiva a uma

identidade social definida” (p.63). E é essa adesão que, quando consciencializada, se traduz na *carreira subjectiva*, com a sua faceta de antecipação e planificação do futuro; com a crença no controlo pessoal do futuro. Temos, pois, uma componente, dimensão ou realidade interna, subjectiva, da carreira, que radica na experiência individual em desenvolvimento, à medida que o sujeito percorre e é referenciado à estrutura ocupacional, e uma faceta mais objectiva, externa, da carreira (Derr & Laurent, 1989; Blustein, 1992). Esta última, remete para os aspectos estruturais do sistema de organização social (intra e inter-instituições), cujo carácter público é mais visível no faseamento e articulação dos seus pontos de transição: transição família-escola, transição entre níveis de ensino, transição escola-mundo do trabalho, transição na estrutura ocupacional, transição para a reforma.

Continuando a análise desta dicotomia externo/interno da carreira, a “carreira interna” refere-se, segundo Schein e Van Maanen (1977, in Derr & Laurent, 1989, p. 455), “à ideia subjectiva que uma pessoa tem acerca da vida de trabalho e do seu papel no seio dessa vida”. A análise desta dimensão da carreira orienta-se para as competências e objectivos de ordem pessoal, mas que são, contextualmente, enquadrados pelas instituições e profissões. Ainda para Derr e Laurent (1989, p. 446), a questão fulcral que aqui se coloca é a seguinte: “o que é que eu quero do trabalho, dadas as minhas percepções acerca de quem sou eu e do que é possível?” Seguindo os autores, a “carreira externa”, por seu lado, designa a percepção que o indivíduo faz da estrutura de oportunidades e constrangimentos do mercado de trabalho a nível local, regional, nacional e internacional, estrutura essa que possibilita, ao mesmo tempo que limita, as suas escolhas e comportamentos de carreira. Realce-se, ainda, a importância da representação dos sistemas de recompensa e de reconhecimento institucionais para a carreira. A questão aqui é: “o que é possível e realista na minha instituição e ocupação, dadas as minhas percepções do mundo do trabalho?” (Derr & Laurent, 1989, p. 446). Conjugando estas duas facetas da carreira, ela será uma “realidade de interface” (Derr & Laurent, 1989), um processo pelo qual o sujeito determina ou descobre uma orientação para a dinâmica comportamental que se instaura num campo polarizado (Lewin, 1964), que abrange realidades de diferente ordem, mas em relação umas com as outras⁷.

⁷ Note-se que esta interdependência sistémico-relacional pode ser vista à luz da “teoria geral dos sistemas” (Von Bertalanffy, 1968) e do “modelo ecológico do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1979).

Um exemplo de aplicação de um enfoque processual que ultrapassa a dicotomia externo/interno da carreira é o de Vroom (1964) que, baseando-se na “teoria de campo” de Lewin, designadamente no conceito de “força” (acrescente-se, de acordo com a teoria, os conceitos de “tensão” e de “valência” que lhe estão associados), defende que a escolha de uma profissão resulta da atracção exercida pela profissão e da expectativa de ser compensado nessa profissão.

Outro exemplo, é o do trabalho levado a cabo por Hughes (1958, 1971, in Barley, 1989). Hughes debruçou-se sobre a microsociologia do trabalho e das carreiras, no âmbito dos trabalhos realizados pela Escola Sociológica de Chicago. Ela desenvolve-se desde o início do século XX, tendo por objecto de estudo as comunidades urbanas, nichos ecológicos sociais em que convivem sujeitos com diferentes níveis de integração comunitária como, por exemplo, e segundo Barley (1989) e Coulon (1992), as comunidades imigrantes (Thomas & Znaniecki, 1984) ou os delinquentes (Shaw, Zorbaugh, McKay, & Cottrell, 1929). Os investigadores desta Escola utilizaram os métodos tradicionais da etnografia e da antropologia cultural, como sejam a pesquisa naturalista com largo recurso à observação participante e as histórias de vida, sendo eles usados como fontes de documentação da realidade situacional, relacional e cronológica da carreira. Por exemplo, “Shaw via as histórias de vida como documentos de “carreiras” (...) [uma vez] que o desdobramento de uma vida (*life's unfolding*) é balizado pelas contingências da situação social em que a pessoa viveu” (Barley, 1989, p. 44). Estes métodos, inicialmente, foram aplicados ao estudo das carreiras desviantes (Shaw, 1930, 1931, 1938, in Barley, 1989) e, mais tarde, alargaram-se ao estudo das carreiras normativas (Hughes, 1958, 1971, in Barley, 1989).

A Escola de Chicago trouxe, para um primeiro plano, a importância dos aspectos de ordem relacional na determinação das carreiras. A partir do enfoque no presente dos sujeitos, enquanto definidor do estatuto ou posição ocupada numa dada comunidade, a análise microsociológica desta Escola pressupõe a íntima relação do indivíduo à estrutura institucional e, conseqüentemente, a constante reconstrução da história e da identidade pessoais como um fenómeno inerente às sucessivas passagens de estatutos (transições na carreira) e concomitantes mudanças no desempenho de papéis sociais.

Existe um pano de fundo social e uma sub-cultura (familiar, comunitária), através da qual é possível perspectivar o movimento representado pelo desempenho de diferentes papéis por parte do sujeito. As trajectórias de vida emergem em cenários colectivos que condicionam os recursos interpretativos individuais, nomeadamente, os significados individualmente atribuídos à carreira. Daqui se infere que as carreiras são, também, propriedades colectivas: extremando esta posição, “as pessoas não fazem carreiras, as carreiras fazem pessoas” (Van Maanen, 1977, cit in Barley, 1989, p. 51).

Voltando, de novo, a Brêda (1993), “a carreira é, fundamentalmente, um fenómeno interactivo, pautado por um processo de negociação, através do qual se constróem, tanto quanto se assumem, papéis (*role-making* e *role-playing*). (...) [Esta noção de papel remete-nos para a crença de que a] carreira inscreve-se na dinâmica de comunicação dos sujeitos com os seus interlocutores, no jogo entre as situações concretas, mas fluídas, e nas possibilidades de definição das situações através da relação, entrando em linha de conta com expectativas socialmente partilhadas” (p. 14). De acordo com a autora, esta concepção, filiável no âmbito das perspectivas da Escola de Chicago, faz com que a carreira deva ser considerada como um terreno de eleição para o estudo da mudança, dos fenómenos processuais ao nível da identidade pessoal, da imagem pública, e da interacção com os outros. A própria mudança ao nível da identidade, da motivação, pode ser perspectivada como uma forma de antecipação e preparação do sujeito para assumir um novo papel ou ocupar uma diferente posição ou estatuto, sendo que essa assunção envolve, em termos de renovação da interpretação dos factos relevantes, a adopção, por parte do sujeito, de um discurso adequado à legitimação ou negociação com os outros da nova posição ocupada.

Ainda tomando os aspectos de ordem relacional como fonte de análise e descrição da carreira, mas valorizando os aspectos mais ligados ao próprio sujeito, Cochran (1997), Savickas (1990_b, 1991, 1995_a) e Young (Young & Collin, 1992; Young & Valach, 1996; Young, Valach & Collin, 1996) seguem um paradigma hermenêutico e narrativo de análise, relacionando-a com a experiência temporal (integração passado, presente e futuro). Neste tipo de discurso psicológico que trata mais da faceta interna da carreira, ela é tomada como uma realidade intimamente ligada ao percurso de vida do sujeito. Por exemplo, segundo Cochran (1997), as histórias de vida podem ser vistas como

conjuntos complexos de “*scripts*” (cf. Abelson, 1976; Schank, 1980, 1981, 1990; Schank & Abelson, 1977) - as tramas -, sendo a acção nelas representada sequencial e espacio-temporalmente organizada, ainda que multifacetada relativamente a conteúdos ou temas. Para ele, as histórias de vida enquanto tomadas como conjunto de convicções acerca da maneira como as coisas acontecem têm sempre uma moral - como vimos anteriormente, “a formação de uma moral de uma história é muito semelhante à formação de um provérbio” (Cochran, 1997, p. 8) -, sendo que esta é uma resultante daquelas outras que se encontram subordinadas a cada período do desenvolvimento e área temática que as compõem.

Usando a terminologia de Osipow (1983), nestes enfoques mais personalísticos de análise da carreira procura-se identificar o princípio organizador que está na base da actividade do sujeito. Ora este princípio, no contexto das teorias psicodinâmicas, é visto como precocemente determinado e passível de ser identificado e interpretado pelo sujeito. Na prática, tenta-se promover a auto-revelação da *linha secreta* orientadora da existência e do desenvolvimento pessoal. Por exemplo, para a tradição *adleriana*, é a partir da rede de relações existente na “constelação familiar” que se define o padrão norteador da existência do sujeito ou o seu “estilo de vida” (Adler, 1981; Ansbacher, 1981; Shulman & Mosak, 1990); essa *linha secreta* que guia a acção individual e que, tantas vezes, é desconhecida dos sujeitos. E é a análise da posição na fratria e das suas repercussões relacionais no seio da constelação familiar, bem como das “memórias precoces” (Adler, 1956, in Cochran, 1997; Kopp & Dinkmeyer, 1981), que permite revelar o sentido oculto da trajectória de vida do sujeito. Partindo desta análise, que toma por base o discurso auto-biográfico ou a história de vida do sujeito, visa-se encetar um movimento interpretativo em que do explícito se deriva para o implícito, da história para a sua moral. É o caminho de descoberta da íntima relação entre o passado e o presente, suscitado pela identificação dos padrões relacionais que o sujeito recapitula ao longo do seu desenvolvimento, que permite um melhor conhecimento de si e da sua dinâmica relacional actual (cf. Watkins, 1984, para uma apologia do quadro teórico de referência *adleriano* para a orientação vocacional).

Num outro quadro teórico de referência, em que também se considera a importância do relacionamento interpessoal precoce para o desenvolvimento de carreira dos sujeitos,

Blustein (1995), seguindo a teoria da vinculação de Bowlby (1982), refere que o sentimento (a experiência) de segurança, característico daqueles que tiveram uma boa vinculação, promove a exploração de si mesmo e do ambiente educacional e profissional. Acrescenta, ainda, o autor, que uma boa vinculação facilita a tomada de decisão quanto à carreira e o processo de compromisso vocacional, contribuindo para a selecção e estabelecimento de um padrão de carreira. Quanto às suas consequências para a vida de trabalho, uma boa vinculação tem como correlato uma boa adaptação ao ambiente de trabalho, traduzida em bons desempenhos e elevados níveis de satisfação. Blustein considera este referencial teórico um analisador fecundo dos processos de exploração e de desenvolvimento de carreira (Blustein & Precioso, 1995; Ketterson & Blustein, 1997). Taveira (1997), na sua dissertação de doutoramento, faz uma apresentação detalhada da teoria da vinculação e das suas ligações à exploração vocacional.

A psicologia vocacional, tradicionalmente, tem-se centrado sobre as características estatísticas dos instrumentos que operacionalizam os seus conceitos e sobre os resultados da sua aplicação a grupos diferenciados (cf. Betz, 1992), negligenciando o estudo das pessoas no seu meio social e cultural específico. Contudo, a orientação vocacional, tal como não pode ser isolada do sistema educativo, também não o deve ser das experiências da comunidade de origem do sujeito. Ora, como vimos, o método das histórias de vida (cf. Helling, 1988; Pineau & Jobert, 1989; Pineau & Michele, 1993; Poirier, Valladon-Claoier & Raybaut, 1985; Riessman, 1993), importado da sociologia, ou melhor, da etnografia, com o seu fundo clínico-idiográfico, representa um novo fôlego para o desenvolvimento deste campo da psicologia aplicada (cf. Cochran, 1997; Savickas, 1990_b, 1991, 1995_a; Young & Collin, 1992; Young & Valach, 1996; Young *et al.*, 1996). Também o uso de técnicas de recolha e análise de dados biográficos mais estruturadas, como o Inventário de Estilo de Vida (Baruth & Eckstein, 1981), seguindo um racional *adleriano*, ou a Entrevista de Estatutos da Identidade (Marcia, 1966, 1980, in Costa, 1991 e Taveira, 1997), seguindo um racional *eriksoniano*, se enquadra neste recurso a metodologias qualitativas (*soft*), num enfoque mais de aconselhamento do que de ajustamento. Podem-se, ainda, acrescentar dois exemplos de técnicas que permitem o desvelar da influência de factores sócio-culturais em outros tantos domínios específicos de avaliação na psicologia vocacional: o dos interesses e o dos valores.

Para o primeiro, temos a técnica da Escolha de Cartões Ocupacionais, metodologia de avaliação qualitativa dos interesses vocacionais (Leitão, 1998, 1999; para uma revisão sobre o racional e a utilização das diversas versões existentes da técnica cf. Slaney & Mackinnon-Slaney, 1990). Para o segundo, temos a Escala de Valores de Rokeach (1973, 1979) que, dando conta da hierarquia de valores existente nos dois subsistemas de valores do sujeito - terminais quando referidos a estados finais da existência e instrumentais quando referidos a modos ideais de conduta (Rokeach, 1986) -, possibilita, na situação de aconselhamento, o seu entrecruzamento com variáveis de carreira-vida.

O aconselhamento vocacional poderá, através destes recursos, desenvolver-se em torno do indivíduo, mas em função do seu contexto, da sua cultura de origem, mais do que em função da cultura dominante. O que se pretende é uma emancipação do sujeito consumidor passivo de recompensas profissionais, o que passa pela planificação dos seus próprios projectos e conteúdos de trabalho, enquadrada pelo ainda “belo ideal” da sociedade moderna de “produção do indivíduo autónomo”, historicamente ligado à liberdade de escolha de uma profissão (Häyrynen, 1991). Em vez de examinar e avaliar sujeitos, o conselheiro colabora, como narrador participante, na procura de um sentido que resulta da comunicação, da relação inter-subjectiva, recuperando a função de mediação exercida pelos mais velhos no tempo da civilização rural: seguindo a terminologia de Giroux (1992, in Savickas, 1992) a função de “agente cultural” (*cultural worker*), ou seja, uma função de prevenção primária. Se pensarmos em Spokane (1991), podemos distinguir três níveis de abordagem na intervenção de carreira, enquadradas por outros tantos modelos teóricos: (1) a intervenção terciária - quando o problema está instalado e se tenta resolvê-lo - enquadrada pelo modelo de traço-e-factor; (2) a intervenção secundária, que visa a preparação dos indivíduos para enfrentarem as tarefas e situações consideradas normativas, desenvolvendo-se, complementarmente, competências de promoção da construção da identidade e do processo de exploração vocacional - enquadrada pelo modelo desenvolvimentista; e, (3) intervenção ao nível da prevenção primária, quando esta se dirige, simultaneamente, à área das competências, do desenvolvimento pessoal e da acção do sujeito, envolvendo-o de forma mais intensa no seu contexto próprio - enquadrada pelos modelos de pendor ecológico ou organizacional. Nestes dois últimos casos, ainda que

de forma mais marcante no último, a tónica é posta na acção e na experiência, mais do que nas tarefas abstractas que apelam à organização e representação cognitiva, que são características dos programas e actividades de orientação tradicionais. Promove-se a auto-avaliação das experiências vividas, sendo que estas se encontram, inevitavelmente, ligadas às condições que as possibilitaram e, através disso, trabalham-se as condições que permitem que o sujeito possa construir o seu próprio percurso e identificar o seu sentido para a vida. A orientação constitui-se, então, como análise de um percurso intrinsecamente ligado a instituições, e o profissional de orientação vocacional cumpre o papel de mediador entre o sujeito e o contexto sócio-institucional, tendo em consideração que a problemática da individualização nas instituições permanece um campo aberto de conflito (Korman *et al.*, 1983). A título ilustrativo, e voltando ao tema da secção anterior, para Savickas (1992) esta problemática está a ser resolvida através da emergência da ética do desenvolvimento pessoal.

2.4 - Conclusão

Existe uma “tensão” (no sentido *lewiniano* do conceito) constante entre o sujeito e o seu contexto social de vida, fruto da “pressão” (no sentido *mertoniano* do conceito) das normas e convenções sociais para que ocorra a sua subordinação a um interesse comum, supra-individual. E as instituições cumprem essa função de veicular os *scripts* necessários à formação do *habitus* do sujeito, de normativizar o seu desenvolvimento. Mas, no próprio enquadramento institucional do desenvolvimento individual, estão previstas situações de crise, sabendo-se, como referem, por exemplo, Da Agra (1986) e Moita (1985), que um processo de desenvolvimento normativo envolve, também, a ocorrência de conflito e, mesmo, a transgressão face às normas socialmente instituídas, atente-se o caso prototípico da adolescência.

De acordo com Brutin, Gendre-Dusuzeau e Predel-Lanson (1994), no final da adolescência, período muitas vezes marcado pela inibição comunicacional e pelo sentimento de desilusão face à sociedade, por vezes conduzindo à rebelião anti-social, o estudante encontra-se numa situação resultante de uma escolha de estudos universitários. Ao fazer esta escolha, ele(a) tem em conta os ideais dos seus pais, mas, ao mesmo tempo, ele(a) está pessoalmente envolvido na decisão e, a partir daqui, pode

sentir que está a tomar o futuro nas suas mãos. Isto implica uma reorganização da vida do jovem adulto que não é isenta de obstáculos ou dificuldades geradoras de conflito.

Ora, é aqui que reside o papel fundamental do profissional de orientação vocacional, o de mediador de conflitos, defendendo, numa posição construtivista, por um lado a capacidade criativa do sujeito para resolver os seus problemas, para dar um sentido à sua vida, ultrapassando o mal-estar, e, por outro lado, a capacidade das instituições para se (re)adaptarem constantemente às mudanças da infra-estrutura (económica) que as sustenta. Isto no sentido da promoção da emancipação individual e do desenvolvimento institucional e social (cf. Ferreira & Santos, 1998; Santos & Paixão, 1993). Numa sociedade como a nossa, orientada para o trabalho, tanto o indivíduo quanto a sociedade ganharão, pois, com o exercício desse papel mediador, facilitador da integração institucional, preventivo de fenómenos de descontentamento que, no caso da “educação formal” (Pain, 1990), se tornam cada vez mais evidentes. Por exemplo, pensa-se que esse papel preventivo, de preparação dos jovens para a carreira, é da competência do Sistema Educativo e das instituições que o compõem. No campo dos princípios não se está longe da verdade, visto ser esse o objectivo central do Sistema Educativo, mas o que se verifica é que ele não é totalmente cumprido, veja-se o descontentamento dos estudantes e das suas famílias relativamente ao funcionamento do Sistema e da sua deficiente articulação com o sistema produtivo e o mercado de emprego. Se pensarmos que as instituições não são entidades abstractas, distantes e herméticas mas, sim, são compostas por pessoas, os seus problemas são os problemas práticos de carreira-vida das pessoas que as habitam.

A crescente preocupação de preparar as pessoas para a carreira, tem conduzido ao desenvolvimento de estratégias de articulação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, bem como de intervenção junto dos estudantes no sentido de os apoiar nos processos de tomada de decisão vocacional e no desempenho de tarefas desenvolvimentais respeitantes à transição escola-mundo profissional (Taveira, 1995). Benedetto (1987) refere a este propósito que a instabilidade e a precaridade no emprego levou a uma mudança, na orientação vocacional, da concepção de inserção profissional para a de transição para a vida activa, relacionando-se este último conceito com um mais prolongado período de tempo para que seja dado o ‘salto’ para o mundo do

trabalho. E, como a autora referenciada evidencia, tendo por pano de fundo uma perspectiva de “educação para a carreira” (Hoyt, 1995), só com um posicionamento abrangente e integrado de análise e acção se pode responder às exigências das situações individuais e sociais que envolvem as carreiras. São, pois, precisos cada vez mais profissionais - no nosso caso, psicólogos - com competências de intervenção, ao nível da prevenção primária, secundária e terciária, para dar resposta às preocupações de carreira-vida das pessoas. Ora, isto exige uma reciclagem contínua de conhecimentos mas, para além disso, uma mudança na representação que os psicólogos fazem das suas práticas profissionais (Soczka, 1988) para passarem, num movimento *gestáltico*, de “uma perspectiva teórica e prática centrada nos *indivíduos* [para uma] perspectiva centrada nos *fenómenos e processos sociais*” (p. 273) que agem sobre os indivíduos.

Como se pôde constatar, na psicologia vocacional actual existe a valorização de uma referência contextual ou ambiental, suportada por teorias psicológicas (e outras) que envolvem uma dimensão desenvolvimentista e psicossociológica de análise e descrição da carreira. Seguindo Super (1976, p. 124), estas teorias lidam sobretudo com “o desenvolvimento das determinantes da escolha, sucesso e satisfação, e com a maneira como as séries de escolhas educacionais e ocupacionais se seguem umas às outras para constituir uma carreira”, abrangendo todo o ciclo de vida. Por outro lado, acrescenta o autor, as teorias estruturais, derivadas da psicologia diferencial, da psicanálise (*personality dynamics*) e da sociologia das classes sociais, centram-se sobre “as características das pessoas e das ocupações, e sobre o modo como estas variáveis determinam a escolha [e o ajustamento] ocupacional” (p. 124): considera-se, na maioria destas teorias - com excepção, por exemplo, para a de Dawis e Lofquist (1976, 1984) -, que é até ao final da adolescência que tudo se joga em termos de desenvolvimento. Continuando com a enunciação de aspectos ligados às teorias em psicologia vocacional, Osipow (1990) reconhece que todas as aproximações valorizam a importância de factores biológicos e influências parentais, mas não em grande detalhe, e que todas elas se focam sobre a predição do ajustamento pessoa-ocupação, umas mais centradas sobre os produtos (escolhas já feitas) e outras sobre o processo de escolha.

É nesta diferença de enfoques produto/processo que poderemos encontrar a chave para a intervenção. É, principalmente, através do trabalho que o adulto se liga ao mundo,

sendo, portanto, preciso considerar, no aconselhamento vocacional, qual o significado que ele assume na sua vida. De uma visão redutora do indivíduo, em que ele era visto como um sistema de processamento de informação abstracto e isolado, sem ligação aos processos sociais que orientam a aprendizagem e a organização do pensamento (Goodnow, 1990, in Häyrynen, 1991), a psicologia vocacional de hoje encontra-se alargada, transportada, para o terreno das variáveis sócio-culturais, integrando, nos seus discursos explicativos, conhecimentos que vêm das ciências sociais. Ora, as proposições principais das ciências sociais não são mecanisticamente externas nem formais e não representam correlações puramente quantitativas, mas sim diagnósticos situacionais. Isto conduz a uma nova concepção de objectividade em que, não só o objecto, mas nós mesmos entramos, totalmente, no nosso campo de visão e de acção. Esta estrutura que reúne, contextualmente, sujeito e objecto, obtém, não só o auto-conhecimento individual, mas é, igualmente, o critério de auto-esclarecimento do grupo. A sua dimensão básica e fundamental reside no facto de que o mundo se torna um problema, mas o sujeito não o faz tomando-o como um objecto desligado de si próprio, pelo contrário, fá-lo indo de encontro às suas próprias experiências. A realidade é descoberta e construída à medida que aparece ao sujeito no decurso da sua *auto-extensão*, na tomada de consciência de si no mundo.

A explicação para que as análises epistemológicas e psicológicas só tardiamente deparassem com o factor social, reside no facto de elas terem adquirido o quadro de referência dos seus problemas em períodos de individualismo e subjectivismo bastante radicais. Não é por acaso que a perspectiva que reúne o cognitivo (o *cogito*) e o social (a *praxis* ou, melhor, o *ethos*) emerge numa época em que o empenho máximo da humanidade consiste em contrapor à tendência de uma sociedade individualista um tipo mais cooperante de ordem social, sob pena de ficar em risco a própria organização social e, mesmo, a sobrevivência do indivíduo. Em tal situação deve existir um senso generalizado de interdependência que sustenha a alienação (ou desenraizamento) e a desorganização que emergiram da atitude individualista e mecanicista. Estamos no início dum movimento e não no fim.

Capítulo 3 - Integração universitária

3.1 - Introdução

Em Portugal, é na Universidade que se concentram, maioritariamente, as competências nos mais diversos domínios das humanidades e das ciências, assumindo aquela, portanto, um papel prático de grande valor estratégico para o País (Queiró, 1995). Ora, este papel prático é conotado, hoje em dia, pelo grande público, com o significado de preparação para uma profissão diferenciada. Mas, segundo De Carvalho (1986, p. 61), a Universidade foi criada “não para proporcionar novas profissões, mas para elevar o nível dos conhecimentos a adquirir de modo a evitar que os estudantes interessados na aquisição de uma cultura mais completa tivessem necessidade de ir ao estrangeiro adquiri-la. (...) [A sua função era] a da promoção cultural daqueles homens que pretendiam ingressar na Igreja”, dos futuros eclesiásticos, pessoas respeitáveis com excepcionais privilégios concedidos pelo rei e pelo papa. De acordo com este autor, após o Renascimento, com a progressiva secularização do ensino, houve necessidade de transformar a Universidade, estrutura que se revelava anacrónica, totalmente incapaz de responder às solicitações de uma época em que a(s) técnica(s) começava(m) a intervir, deliberadamente, no contexto social, e em que a investigação científica começava a organizar-se como tarefa indispensável ao desenvolvimento das Nações: no nosso caso, atente-se na Reforma Pombalina da Universidade. Ela passou a servir para propagar a instrução geral superior no País e para que os estudantes universitários pudessem adquirir um tipo de instrução subsidiária para profissões científicas que exigiam uma formação distinta dos estudos clássicos e puramente científicos e dos estudos teóricos (De Carvalho, 1986). Já em 1777, De Lemos (1980, p. 232), encarregado de pôr em prática a reforma ditada pelos *Estatutos de Pombal*, afirmava que “não se deve olhar para a universidade como hum Corpo isolado, e concentra/do em si mesmo, como ordinariamente se faz; / mas sim como hum Corpo formado no seio do / Estado, para por meio dos Sabios, que cria, difun/dir a Luz da Sabedoria por todas as partes da Mo/narchia; para animar, e vivificar todos os Ramos / da Administração Publica; e para promover / a felicidade dos homens”. Ora, segundo Queiró (1995, p. 11), “no momento presente, quiçá pela primeira vez desde a reforma pombalina, o Estado Português deixou de ter uma ideia sobre a universidade, uma ideia do que ela é e do que

há-de fazer com ela”. Urge, pois, encetar uma reflexão aprofundada acerca da Universidade que contribua, substantivamente, para o traçar do rumo de uma das últimas instituições medievais que sobreviveu à modernidade - segundo Kerr (1982, in Santos, 1994, p. 163) “das oitenta e cinco instituições que existiam em 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades”. Mas, infelizmente, verifica-se que o lugar dessa reflexão é colonizado, as mais das vezes, pelo aproveitamento político-partidário, pela ligeireza das querelas e da sua amplificação através de disputas mediáticas, principalmente relacionadas com os sistemas de acesso e de propinas: poucos foram os textos reflexivos sobre a Universidade, escritos por portugueses, que na última década vieram à tona no nosso mercado livreiro (Álvares & Diogo, 1997; Barreto, 1992; Crespo, 1993; Miranda, 1995; Queiró, 1995; Santos, 1994). As louváveis contribuições desses autores não serão objecto de explanação aprofundada aqui, uma vez que este texto se inscreve num outro contexto, mais restritivo, de análise da Universidade: o do seu impacto sobre a vida dos estudantes do primeiro ano. Contudo, far-se-á uma sintética apresentação dos mesmos, sendo que alguns dos temas focados pelos autores, nomeadamente por Queiró e Santos, serão, também, objecto de atenção nas duas primeiras secções deste capítulo.

Álvares e Diogo (1997) centrando-se sobre as vicissitudes do ensino das humanidades na Universidade do Minho, questionam a profissionalização do Ensino Superior, bem como o afastamento da *teoria* nas Letras resultante da pedagogização dos *curricula* das licenciaturas em ensino. Barreto (1992) apresenta uma reflexão crítica sobre o estado de crise da Universidade portuguesa, estado esse que a coloca na “outra face da Lua”, num dos “silêncios do [nosso] regime”. Crespo (1993), sustentando-se numa análise histórica do Ensino Superior Português desde a implantação da República e particularizando os últimos vinte anos, pensa “uma universidade para os anos 2000”. Miranda (1995) apresenta-nos uma colectânea de textos seus sobre política e direito universitário (por exemplo, sobre as Leis da Autonomia e das Propinas e sobre a atribuição de graus académicos). Queiró (1995), partindo da noção de Universidade, e das “falsas dicotomias” a ela associadas (pública/privada, ensino/investigação, ciência pura/aplicada), discute, entre outros, o problema do sistema de acesso e dos efeitos perversos que ele gera, tanto no Ensino Secundário quanto no Ensino Superior, com repercussões na preparação dos estudantes que nela ingressam e delas saem; e o

problema da compatibilização da função que ela, actual e prevalentemente, cumpre, de credenciação para o mercado de trabalho, com a missão de estudo na procura do saber que levou à sua criação e que, segundo o autor, é o seu futuro. Santos (1994) também aponta soluções para o futuro da Universidade, embora as suas teses sejam diferentes da de Queiró. Fazendo uma cuidada análise sociológica da actual situação de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional, que a Universidade apresenta (onde trata muitos dos tópicos que são objecto de análise dos autores atrás mencionados), para Santos, na senda das suas teses anteriores (Santos, 1987, 1990), o futuro desta instituição deve ser “pautado pela ciência pós-moderna”, num movimento de aproximação e de integração, em vez de demarcação, face ao senso comum. Com este movimento, passar-se-á “da ideia de universidade [elitista,] à universidade de ideias”, representativa da diversidade e riqueza cultural das comunidades interpretativas que a ela estão ligadas, directa e indirectamente.

Hoje em dia, as Universidades operam, num ambiente que se caracteriza pela crescente importância da internacionalização; pelas rápidas mudanças na infra-estrutura económica, que afectam o mercado de emprego dos seus graduados; pela valorização da aprendizagem ao longo da vida; pela massificação do Ensino Superior; e, pelo crescimento da importância da gestão neste nível de ensino, à medida que as instituições aceitam responsabilizar-se pelo seu sucesso, bem como pelo dos seus graduados (Porrer, 1993). Este conjunto de invariantes que, nos últimos anos, envolve a Universidade, têm-na levado a adoptar uma visão mais holística do desenvolvimento académico, pessoal e de carreira dos seus estudantes.

Depois de muitos séculos de fornecimento de serviços de instrução superior aos estudantes, hoje pretende-se que a Universidade seja uma fornecedora de serviços promotores do desenvolvimento dos estudantes, fazendo com que a atenção dos responsáveis se volte mais para os problemas e desafios que se lhes colocam. E o primeiro deles respeita à integração e ajustamento dos estudantes ao novo contexto social de vida associado à Universidade. Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América um grande número de Universidades criaram serviços de apoio/aconselhamento psicológico para os seus estudantes, principalmente nos últimos trinta e cinco anos. E, concomitantemente à sua criação e proliferação, começaram a

surgir numerosos estudos que tinham como objecto as problemáticas dos potenciais utentes desses serviços.

Em Portugal, como veremos adiante mais detalhadamente, só na década de 1990 é que se assiste à criação destes serviços e, assim, também “ao desenvolvimento profícuo de estudos sobre a adaptação e o desenvolvimento de estudantes universitários” (Abreu, Leitão, Paixão & Brêda, 1996; Almeida, 1998; Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida & Ferreira, 1997, 1999; Bastos, 1993, 1997; Belo, Faria & Almeida, 1998; Bento & Ferreira, 1997; Carneiro, 1999; Costa & Campos, 1986; Dias & Fontaine, 1997; Diaz, 1997; Diniz & Almeida, 1996; Diniz & Almeida, 1997; Diniz, De Abreu & Almeida, 1999; Faria & Santos, 1998; Ferreira, 1991_{a,b}; Ferreira & Almeida, 1997; Ferreira & Bastos, 1995; Ferreira & Castro, 1994; Ferreira & Hood, 1990; Hood & Ferreira, 1983; Machado & Almeida, 1999; Marques, 1994_b; Marques & Miranda, 1991, 1993, 1996; Martins, 1998; Medeiros, Ferreira & Ponciano, 1997; Menezes, Costa & Campos, 1989; Menezes, Matos & Costa, 1989; Miranda, 1994; Neto, 1993; Nico, 1995, 1996; Pinheiro & Ferreira, 1995; Simões, 1992; Soares, 1998; Soares *et al.*, 2000; Tavares, Santiago, Lencastre & Soares, 1996; citações, na sua maioria, retiradas de Almeida *et al.*, 1999, p. 14). Tais trabalhos e publicações demonstram bem o interesse que este nível de ensino e grupo estudantil tem vindo a merecer no nosso País nos últimos anos.

Com os temas versados nesta introdução, que apontam muitos dos problemas e desafios que se colocam à Universidade e aos estudantes que a frequentam, está dado o mote para o desenvolvimento deste capítulo.

3.2 - Da Universidade

Acerca das origens da Universidade, transcrevem-se, em seguida, dois trechos retirados de Da Silva (1990) que permitem elucidar aquilo que estava (e ainda está) em causa na sua função. Escreve o autor que “quando, os tempos, no que era possível, dado o atraso técnico, foram não de disciplina mas de fraternidade, entendeu-se que o acesso aos estudos de nível superior não se podia deixar ao sabor dos acasos de mestre, lugar e classe do aluno; embora, como era fatal, se tivesse deixado aos acasos da economia do

aluno. A Universidade, ao aparecer na Idade Média e ao acompanhar-nos até hoje, foi a expressão cristã do estudo de nível superior: tornava-se instituição o que fora probabilidade. Insistiremos, no entanto, em que as condições técnicas de produção e distribuição não permitiam inteira liberdade, como estava na intenção original da doutrina de Cristo” (p. 59). E, continua o autor citado, apesar das suas origens fraternas, a Universidade “era e continua sendo uma instituição separada do grande público e vivendo como que sobranceira a ele, [sendo que] grande parte das suas funções residia em soltar diplomados que faziam do seu diploma mais do que uma carta de alforria, porque a consideravam um reconhecimento e uma garantia de direitos feudais” (p. 60).

Mas vejamos, mais pormenorizadamente, quais os factores que contribuíram para a fundação da Universidade. Segundo Durkheim (1995_a), durante a Idade Média Clássica, e decorrente das transformações sociais associadas à falência do feudalismo, à fixação dos reis e das cortes em cidades e ao incremento do comércio, houve uma forte pressão demográfica que levou à concentração em algumas cidades de centenas de professores que se organizaram para ensinar milhares de estudantes, criando a instituição designada de Universidade. Expondo, sucintamente, a tese de Durkheim, pode-se afirmar que houve, nesta época, um crescimento do número de pessoas com possibilidade de se deslocar livremente na Europa (antes só as elites) e de se fixarem em cidades, centros de comércio e, também, de ofícios, que começavam a exercer cada vez maior atracção sobre as populações, alimentando um movimento migratório que até hoje não cessou. E as exigências e necessidades de instrução da nova população urbana conduziram a um aumento do número daqueles que reivindicavam o acesso à educação ministrada nas escolas monásticas e eclesiásticas. Ora, foi a falta de capacidade de resposta da organização educativa eclesiástica, em termos físicos e humanos, para absorver tamanha procura, que fez com que o ensino viesse a ser ministrado também por cristãos leigos (excepção feita para a teologia) e fora dos claustros (fora do ambiente eclesiástico): estes professores, uns de origem secular outros religiosos, encontravam-se dispersos pelas imediações das antigas escolas (como, por exemplo, a de Notre-Dame, em Paris). Assim, nasce a Universidade no século XII, com as características de um ensino disperso por casas/escolas dos mestres professores afastando-se daquela obra pedagógica comum, característica das escolas dos mosteiros e das catedrais. A unidade que, inicialmente, podemos encontrar na Universidade, reside no objectivo comum que

une estes mestres e na forma como se organizaram para combater as pretensões hegemónicas do clero eclesiástico sobre o ensino das populações. A Universidade assume, então, as características de uma corporação de mestres e começa a escapar ao controlo directo da organização eclesiástica, até então responsável pela instrução das elites medievais, mas é só a partir do século XVI, e sobretudo do século XVII, que ela será considerada um corpo leigo. Assim, a génese da Universidade resultou na constituição de um agrupamento de mestres, conflitual face à ordem existente. Ela começou por ser a expressão da unidade e solidariedade que existia entre os mestres professores e não por ser um agrupamento de ensinos especiais, que expressavam uma solidariedade entre matérias; a segunda é uma repercussão da primeira. De Carvalho (1986, p. 55) sintetiza bem esta particularidade referindo que “Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) não eram sinónimos embora com o tempo viessem muitas vezes a confundirem-se”. O Estudo Geral era a instituição em si mesma, as instalações, a sua organização para receber os estudantes, assim como o conjunto dos cursos. Por outro lado, “a Universidade era uma corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. Na Idade-Média os ofícios estavam congregados em corporações que constituíam confrarias dos indivíduos dedicados à mesma actividade. A Universidade era uma corporação análoga à dos ofícios. Este é o significado histórico do termo Universidade (...) [e,] com o tempo, vingou esta palavra com o sentido que já tinha e incluindo o de Estudo Geral” (De Carvalho, 1986, p. 55). Em ligação à ideia dominante de ecumenismo do Império e do Papado, o designativo inicialmente usado para definir o seu objecto, ainda antes de *Universitas*, foi o de *Studium Generale*, por contraponto ao de *Studium Particulare*. O termo *Universitas* designava, pois, originalmente, a corporação dos mestres do ensino. Ele provém do vocabulário jurídico e significa associação dotada de uma certa unidade, de corporação, sendo sinónimo de *societas* e de *consortium*; só mais tarde, já no século XIII, é que ele assume o significado, que até hoje se manteve, de conjunto de escolas superiores.

Mas, voltando a Durkheim (1995_a), note-se que a Universidade medieval também era uma comunidade de estudantes - espantosamente, na Universidade de Bolonha, onde só se estudava Direito, nem havia mestres: isto porque os alunos eram autoridades eclesiásticas que não admitiam qualquer regência - que, em razão da sua proveniência

foram enquadrados em Nações: estudantes (e mestres) foram agrupados de acordo com a sua etnia e nacionalidade. Estas tinham por missão apoiar a vida extra-escolar das legiões de jovens que eram recrutados para a Universidade, centenas deles estrangeiros: zelar para que eles encontrassem um alojamento apropriado, para que não fossem explorados, para os proteger contra os perigos da vida na cidade. As Nações cumpriam, pois, curiosamente, funções análogas àquelas que hoje desempenham os serviços académicos e sociais da Universidade e as associações estudantis. E esta organização em Nações acompanha a organização em Faculdades da *Universitas*. Seguindo o autor, esta sociedade, que envolvia todos os mestres de *scientia* (ou mestres de uma determinada disciplina científica), quaisquer que fossem as suas especialidades, diferenciou-se pouco a pouco, de acordo com afinidades de estudos, constituindo-se em comunidades mais restritas - os teólogos tinham ideias e interesses diferentes dos médicos, dos juristas e dos artistas, e todos estes também se diferenciavam entre si. Depois de no início da Universidade a palavra *facultas* simplesmente ser o sinónimo de *scientia*, cerca de quinhentos anos depois, já no século XIII, esta palavra passa a significar o grupo escolar dedicado a um ensino particular - *universitas facultatum*.

O termo *universitas* não deve, pois, ser associado à ideia que o ensino dado pelos mestres era, necessariamente, enciclopédico. “Na concepção primitiva da *Universitas* a necessidade de um ensino enciclopédico não estava implicada imediatamente, a maioria das primeiras Universidades não possuía esse carácter. Mas não é menos verdade que elas tendiam, por si e espontaneamente, a adquiri-lo. (...) A Universidade não cumpriria com o seu destino, não seria ela mesma, senão na medida em que abarcasse uma pluralidade ou até a totalidade dos ensinos” (Durkheim, 1995_a, p. 93). Para além das referidas contingências externas que determinaram a sua génese, destaca-se, pois, uma causa interna: a sua vocação ecumenista, universalista. Ela fundou-se na “concepção *sui generis* da educação e do ensino que caracteriza as sociedades cristãs, concepção essa que preexistia à função de corporação docente, mas que nela achou os meios para se realizar da maneira mais activa que se possa conceber” (Durkheim, 1995_a, p. 94). E os seus objectivos originais de fraternidade em busca da verdade, iluminada mais pela razão do que pela religião (como bem ficou demonstrado pelas posições de Roger Bacon e de William Ockam, em Oxford e, no caso do último, depois, em Paris), permaneceram imaculados, pelo menos em abstracto, desde essa época até aos nossos dias.

Foi a “universidade idealista alemã”, com o seu Moderno programa de ruptura com o carácter autoritário e tradicional da Universidade, a que melhor “afirmou a reunião dos vários domínios do saber num princípio único e unificador (*universidade*)” (Álvares & Diogo, 1997, p. 7). Recorrendo a Jaspers (1965, in Santos, 1994, pp. 163-4) para especificar os objectivos da Universidade, ele “definía assim a sua missão eterna: é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objectivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade”. E, como a verdade só se alcança através duma busca sistemática, o seu objectivo é a investigação; como a verdade transcende o campo da ciência, ela deve ser um centro de cultura onde se procure a educação do homem no seu todo; como a verdade deve ser transmitida, o ensino, mesmo o de competências profissionais, deve ser orientado para a formação integral do sujeito. “No seu conjunto, estes objectivos - cada um inseparável dos restantes - constituiriam a ideia perene de universidade, uma ideia una porque vinculada à unidade do conhecimento. Esta ideia que, além de una, é também única na civilização ocidental, exigiria, para sua realização (aliás, nunca plena), um dispositivo institucional igualmente único” (Santos, 1994, p. 164).

Mas, quando se deu a já mencionada aceleração da economia, impulsionada pelo mercantilismo do Renascimento e pelo liberalismo económico da Modernidade, a Universidade iniciou um processo flexível de transformação, por forma a suportar as pressões a que foi submetida. A primeira transformação manifestou-se sob a forma de uma “*crise de hegemonia*”, ocorrida no período do “capitalismo liberal” (cf. Santos, 1994), com a emergência de novos conhecimentos técnicos necessários à economia: a reforma que Humboldt imprimiu à Universidade de Berlim, em 1810, é deste fenómeno um bom exemplo. “Como diz Renaut (1995), a reforma de Humboldt faz-se contra a ideologia das escolas profissionais criadas no século XVIII para funcionarem de acordo com o princípio leibniziano (e genericamente barroco), segundo o qual o saber deve ser produtivo e útil. A este, Humboldt contrapõe o princípio da «formação pela ciência»: a formação de um homem, que é preparação para a liberdade, não pode ser reduzida à aquisição de uma competência técnica sectorial” (Álvares & Diogo, 1997, p. 7). E esta posição ainda hoje é aquela prevalente no conjunto dos docentes das humanidades e das

ciências sociais, mais do que nos das tecnologias e das ciências exactas. Entre nós, por exemplo, Queiró (1995, p. 22) afirma que “se as universidades portuguesas forem degradadas como instituições de cultura superior, antes de passado muito tempo não terá mais nenhuma [e, amplificando essa consequência, acrescenta,] ter-se-á deixado perder um dos elementos constitutivos do Estado Português”.

A segunda transformação manifestou-se sob a forma de uma “*crise de legitimidade*”, ocorrida no período do “capitalismo organizado” (cf. Santos, 1994) e relaciona-se com os destinatários do saber produzido na Universidade. Desde os finais do século XIX ela começa a ser contestada pelo seu distanciamento majestático face ao grande público, no contexto da reivindicação do direito à educação de nível superior feita por um espectro social cada vez mais alargado. “A universidade moderna propunha-se produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista (a universidade é uma sociedade de classes) pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade” (Santos, 1994, p. 183). Esta transformação culminou com a “socialização da Universidade”: nela passaram, também, a ser admitidos tanto os jovens provindos de estratos sociais mais desfavorecidos quanto as mulheres, gerando a actual situação de massificação em que ela se encontra (De Carvalho, 1986).

A terceira transformação, ainda em curso, manifestou-se sob a forma de uma “*crise institucional*”, tendo eclodido no período do “capitalismo desorganizado” (cf. Santos, 1994), já depois da II Guerra Mundial, tornando-se mais evidente depois dos anos sessenta, especialmente nos últimos quinze anos. Ela resultou da sua progressiva ligação ao tecido produtivo, o que conduziu a uma fragilização da sua autonomia e especificidade organizacional. Isto é visível através de propostas alternativas para a sua organização institucional, radicadas em modelos organizacionais tidos como mais eficazes para o cumprimento dos seus objectivos, como o industrial (Astin, 1997; Santos, 1994) ou o médico (Astin, 1997).

Contudo, a dimensão cultural, romântica e enciclopedista, da Universidade tem-se vindo a atrofiar, salvo no caso das humanidades (cf. Álvares & Diogo, 1997), em detrimento de uma explosão pragmática de especificidades técnicas, perceptível através da

diversidade das áreas de estudos das Universidades e do número dos cursos que as integram. Paralelamente a estes factos, assistimos hoje ao desdobramento da Universidade numa multiplicidade de funções.

Segundo Santos (1994, p.164), já em 1987, num relatório da OCDE sobre a Universidade, se afirmava que a ela cumpre as seguintes “dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treino altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de selecção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987, pp. 16 e ss.)”. A Universidade tem, pois, a abrangente função de preparar a futura ‘massa crítica’ que dirigirá os destinos das Nações. Nela se deve promover as competências do estudante para que assuma as responsabilidades que lhe serão incumbidas, dito de outra forma, para um desempenho progressivamente mais autónomo nas suas actividades académicas e, depois, laborais¹. Mas, mais importante ainda, porque associado à crença de que o trabalho é profiláctico da desordem social (cf. Diniz, 1995), deve preparar os estudantes para uma independência económica susceptível de gerar confiança e investimento no sistema profissional que sustenta o tecido social.

Neste sentido, o Ensino Superior cumpre uma dupla função: à sua função tradicional de ensino destinado a elites (ensino de excelência, destinado a excelências), junta-se aquela outra, actualmente tão valorizada, de preparação do pelotão dos futuros profissionais mais qualificados do mercado de trabalho. E este pelotão tem vindo a engrossar-se com o “reconhecimento do valor intrínseco da educação e da necessidade de uma mão-de-obra altamente qualificada para atingir os pedidos do crescimento económico” (Marques & Miranda, 1996, p. 337). Este segundo aspecto, que obriga a Universidade a um

¹ No caso dos estudantes, é importante salientar que existe uma clara descontinuidade entre o Ensino Secundário e a Universidade: nesta, “o estudante assume plenamente, pela primeira vez, o papel de sujeito no processo de aprendizagem. (...) [Nesta fase da vida dos jovens] há um acto de vontade própria que em idades mais jovens tende a estar ausente” (Queiró, 1995, pp. 15-6).

incremento das suas ligações com o sistema profissional, tem levado o ensino nela ministrado a transformar-se em algo híbrido que, levado ao extremo, se caracteriza por uma fusão entre Ensino Superior/Formação Profissional. Concomitantemente ao desenvolvimento das relações que a Universidade estabeleceu com o mercado de trabalho, germinou a ideia de que o estudante a frequenta para se preparar para uma carreira profissional, que se iniciará quando ele procurar emprego depois de terminar o curso. Mas esta ideia, de acordo com Queiró (1995, p. 18), corresponde a “uma visão demasiado estreita e a curto prazo [que a Universidade actual deve enjeitar: ela] não forma técnicos, mas sim indivíduos cultos, pessoas com boa preparação de base e autonomia intelectual, que podem esperar mudar de ocupação várias vezes ao longo da sua vida. A maior parte do que um licenciado universitário sabe e de que necessita ao longo de uma vida profissional aprende-o depois da universidade e fora dela. (...) O moderno mercado de trabalho procura licenciados com boa formação de base e que saibam aprender, pensar, resolver problemas. As universidades não devem pretender substituir-se ao mercado, fazendo formação «prática», porque essas são competências que lhes são estranhas”.

Nesta sua relação com o mercado de trabalho e com a economia, a Universidade talvez deva tornar mais consciente para si própria e manifesto para o exterior o exercício da sua “função latente de «parque de estacionamento» (...), por um período mais ou menos prolongado, de gente que não arrisca entrar no mercado de trabalho com credenciais de pouco valor e que se serve da universidade como compasso de espera entre conjunturas, usando-a produtivamente para acumular títulos e qualificações que fortaleçam num momento posterior a sua posição no mercado” (Santos, 1994, p. 166). Preocupando-se com esta função, valorizar-se-ia mais aquilo que sempre a caracterizou e que, entretanto, nela se mitigou: o seu papel de contribuição para o desenvolvimento humano global, para além das aprendizagens académicas e técnicas, consignadas, durante quase todo o século XX, como o seu objectivo primordial. A comprovar o que se afirmou, o já atrás referido relatório da OCDE “privilegia «a preparação ampla para uma grande variedade de condições subsequentes imprevisíveis» em detrimento de «um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez anos pode já não existir»” (OCDE, 1987, p.12, in Santos, 1994, p. 172). Também no mesmo sentido um “recente Relatório dos Industriais Europeus aponta para a «inadequação do mundo da educação» face às

mudanças que a indústria europeia operou para se manter competitiva. Neste relatório as entidades empregadoras apontam para a necessidade de, para além da bagagem científica, os jovens licenciados possuírem igualmente um conjunto de competências como são a capacidade de comunicação e de trabalho individual e em grupo, sentido de responsabilidade, iniciativa, criatividade, capacidade para tomar decisões e assumir riscos, espírito de profissionalismo, sentido da competição e de serviço à comunidade” (Leitão, 1996, p. 3). Tentando corresponder a estes objectivos nota-se, nas Universidades, um crescendo na organização de actividades de extensão comunitária e extra-curriculares (desenvolvidas por estudantes e professores) e na emergência de serviços de apoio ao estudante, complementares face àquelas que, tradicionalmente, se encontravam, e encontram, ligadas ao ensino propriamente dito ou à assistência social aos estudantes, como, por exemplo, serviços de apoio/aconselhamento psicológico e de carreiras. Os aspectos presentes e futuros relacionados com a carreira dos estudantes, bem como com o seu desenvolvimento académico e psicossocial passaram, nos últimos trinta e cinco anos, a merecer uma cada vez maior atenção nas Universidades europeias (cf. Bell, McDevitt, Rott & Valerio, 1994_b). Neste período de tempo, os serviços deixaram de ser vistos como um luxo, sendo as “motivações económicas e competitivas a forçarem muitas das universidades Britânicas, pelo menos no seu início, ao estabelecimento de serviços de aconselhamento para estudantes, por forma a travarem o fenómeno do insucesso académico e do abandono dos estudos com a subsequente perda de prestígio e dinheiro” (Noonan, 1988, in Adamo, Bosinelli & Valerio, 1994, p. 167). Como acontece com algumas Universidades do Reino Unido, os serviços de aconselhamento passaram mesmo a ser tidos como importantes fontes de *marketing* a fim de atrair potenciais estudantes e seus pais (Bell, Henry, Heyno & McDevitt, 1994_a). Mas, à excepção do que acontece em muitas das Universidades dos Estados Unidos da América e do Reino Unido, “estes serviços sempre desempenharam um papel bastante marginal na Universidade, sendo muitas vezes ignorados ou investidos com projecções negativas” (Noonan, 1988, in Adamo *et al.*, 1994).

Em Portugal, tal como na generalidade dos países da Europa ocidental, temos, também, assistido à crescente criação de serviços de apoio/aconselhamento aos estudantes na Universidade, mas isso ocorreu bastante mais tardiamente: até 1989, segundo Tzepoglou (1989, in Kalantzi-Azizi & Malikiosi-Loizos, 1994), Portugal e a Grécia

eram os únicos países da Comunidade Europeia que não tinham estes serviços, sendo que em 1994 só existiam dois no nosso País, um na Universidade Nova de Lisboa e outro na Universidade do Porto (Dias, 1994). A este facto não serão alheias, por um lado a juventude do ensino da psicologia no País e, complementarmente, a recente explosão da oferta no Ensino Superior, acompanhada da necessidade de criar novas estruturas de suporte à integração e frequência dos estudantes nestas instituições educativas. Hoje, este tipo de serviços são prestados em várias Universidades e institutos politécnicos portugueses, do sector público e privado. Verifica-se, então, que também entre nós começou a haver uma rejeição da visão tradicional da Universidade: aquela de uma “instituição que tem como principal responsabilidade fornecer serviços de ensino e investigação aos estudantes, aos quais se deve confinar, crendo-se que as dificuldades psicológicas e emocionais dos estudantes lhe são, de certa forma, exteriores” (Bell, McDevitt, Rott & Valerio, 1994c, p. 19), esquecendo que estas dificuldades são fruto do processo de aprendizagem ou interferem na capacidade de aprendizagem do estudante. É que os “estudantes universitários estão envolvidos numa experiência de transição que afecta o seu sentimento do *status quo* e que as novas experiências de aprendizagem provocam mudanças e estas são perturbadoras a vários níveis. Tal como são expostos a novas maneiras de perceber o mundo, tanto directamente através das aprendizagens académicas quanto por mudanças de estilo de vida, a maioria dos estudantes está ainda envolvido no último estágio da adolescência que, muitas vezes, se prolonga para além da norma maturacional, como a pesquisa demonstra, de maneira que um *stress* adicional é colocado ao indivíduo. Estes factores tornam os estudantes particularmente vulneráveis a distúrbios” (Bell *et al.*, 1994c, p. 23), distúrbios esses que se revelam na área educacional mas, também, nas áreas psicológica e social (Kalantzi-Azizi & Malikiosi-Loizos, 1994). Assim, na Alemanha, por exemplo, para dar resposta aos problemas dos estudantes temos os seguintes tipos de serviços: orientação informativa, principalmente para estudantes interessados no ingresso à Universidade; aconselhamento centrado no cliente, para estudantes e não estudantes, numa perspectiva psicológica, procurando a compreensão do significado individual da informação, em complemento ao fornecimento da mesma; aconselhamento psicológico/psicoterapia; e, tratamento psiquiátrico-psicoterapêutico, principalmente em situações de intervenção na crise (Figge, Kaiphaz, Illner & Rott, 1994). Constata-se, pois, que o campo de actividade dos serviços, depois da sua inicial centração sobre o

indivíduo, estendeu-se para todo o tipo de problemas relacionados com os estudos e o com o contexto social que envolve os estudantes (Van Loon, Oppenheim & Boekhorst, 1994).

Então, como se infere do anteriormente mencionado, na nova visão sobre a Universidade, ela é concebida como um espaço societário de desenvolvimento dos estudantes. Centremo-nos, pois, em torno desta faceta que, também, caracteriza a Universidade, não sem antes focar alguns aspectos ligados ao nosso sistema de acesso ao Ensino Superior.

3.3 - Do acesso à Universidade

A graduação universitária é uma das mais importantes determinantes do sucesso económico e de obtenção de um bom estatuto social na vida adulta (cf. Astin, 1997; Fernandes, 1995; Queiró, 1995; Smart & Pascarella, 1986). Há quem diga que há ‘doutores’ a mais, mas de facto, quem o diz, não deixa de desejar uma educação superior para os filhos ou, no caso de não a possuir, para si próprio. Acontece que as transformações sociais ocorridas a partir do final da II Guerra Mundial levaram a uma democratização dos meios de produção e do recrutamento da população escolarizada. Isto conduziu a uma procura social crescente dos cursos de nível superior, não só por parte dos jovens que estão no Ensino Secundário² mas, também, de pessoas (jovens ou não) que exercem (ou já exerceram) actividades profissionais. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo é uma estratégia adoptada por muitos sujeitos para responder às exigências do mercado global, podendo a actividade profissional ser ou não predominante face à escolar. Dados da *Organization for Economical Co-operation and Development* relativos à situação de emprego de estudantes universitários levam-nos a considerar o aumento do número de sujeitos que combinam esquemas de estudo-trabalho, especialmente na faixa etária compreendida entre os vinte e os trinta anos de idade (*Centre for Educational Research Inovation*, 1984). Note-se que muitos destes

² Em Portugal, o acesso ao Ensino Superior Público afecta a carreira de mais de cem mil jovens por ano (Marques & Miranda, 1996). No ano lectivo de 1997/98, segundo as Estatísticas da Educação 98/99, existiam oitenta mil quinhentos e dezoito caloiros no Ensino Superior Público, quarenta e seis mil e trinta e seis dos quais eram mulheres (Ministério da Educação, 2000).

jovens adultos optam por estudar a tempo parcial em cursos com ligação à sua actividade profissional, o que faz crer que os estudos se ligam com a segurança e ascensão na carreira, face à competitividade do mercado de trabalho³. Este facto, conjuntamente com outros que adiante se mencionarão, levaram à alteração das características demográficas dos estudantes deste nível de ensino. Mas, voltando ao que representa ter um curso superior, uma carreira de sucesso está, hoje em dia, associada à obtenção de uma graduação superior, como trampolim para conseguir um estatuto socialmente relevante e para desempenhar papéis sociais diferenciados como os previstos para carreiras do tipo ‘quadro superior’. A Universidade aparece, pois, como o último patamar, sendo, também, o mais diferenciado, de preparação para a transição para o mundo do trabalho. Isto, depois de os estudantes terem passado pelos vários “crivos de selecção situados nos ensinos inferiores, caracterizados por uma «sequencialidade regressiva»” (Fernandes, 1995, p. 1), que é condicionada por mecanismos que tendem a reproduzir as relações de poder existentes na sociedade, conforme Bourdieu e Passeron (1981) demonstraram na sua crítica acerca das “«democratizadas»” possibilidades de acesso aos diferentes níveis e tipos de ensino. Nomeadamente, no apêndice desta obra (editada em 1970) intitulado “A evolução da estrutura das probabilidades de acesso ao ensino superior: Deformação ou translação?”, estes autores demonstram que, nos anos 1960, a origem social e o género condicionaram a distribuição dos estudantes pelos cursos.

Este e outros problemas levaram a que o tema do acesso ao Ensino Superior se tornasse um tema da maior importância nas últimas décadas. Em relação à entrada na Universidade, dizia Miranda (1995, p. 61), a propósito da nossa situação universitária em 1981, que ela “deveria processar-se em harmonia com três princípios, que, de resto, inspiram os artigos 73º e seguintes da Constituição. São eles: 1) a democraticidade, de modo que todos aqueles que tenham as mesmas aptidões e vocações possam frequentar os cursos de sua escolha, sem nenhum tipo de discriminação social, cultural e económica; 2) o máximo rigor, de modo que a universidade possa criar e transmitir conhecimentos do mais alto nível a funcionar como centro de cultura crítica; 3) a

³ Ainda a propósito desta relação entre estudo e trabalho, Borow (1986, in Santos & Paixão, 1993) realça a importância da experiência de trabalho para o desenvolvimento de carreira dos jovens em situação escolar.

adequação tanto quanto possível às necessidades do País, de modo que a realização pessoal dos alunos possa ser tornada efectiva no meio social em correspondência com tais necessidades”. Ora, como vamos ver em seguida, seguindo de perto Queiró (1995), estes princípios têm sido algo desvirtuados na sua aplicação.

Por um lado, o nosso sistema de acesso ao Ensino Superior rege-se por um princípio de selecção e seriação de candidatos que conduz as famílias, desde cedo na vida escolar dos seus filhos, a um “investimento, em todos os sentidos, na perspectiva de uma boa «entrada»” (Queiró, 1995, p. 65). As carreiras académicas começam, pois, a ser preparadas muito tempo antes da escolha de curso, e isto tem-se traduzido num crescendo das pressões que pais e estudantes fazem sobre a escola para que ela lhes prepare o terreno para conseguirem tal objectivo, podendo daí resultar um “subtil deslocamento” da sua missão de dar a aprender os conteúdos dos programas aos estudantes, “para uma putativa preparação para o ensino superior, que, na prática, tende a reduzir-se a dar-lhes classificações mais altas. (...) O que pode assim acontecer, gradualmente, é a substituição (...) do saber pela nota. Não existiria perversão maior de um sistema educativo” (Queiró, 1995, p. 65). E a razão pela qual esta perversão é pensável, reside no facto das classificações obtidas no secundário terem um determinado peso para o cálculo da nota de candidatura ao Ensino Superior, violando, clara e escandalosamente, o atrás referido princípio da igualdade entre todos os candidatos. A comprová-lo temos o facto de, em média, os estudantes chegarem mais mal preparados à Universidade do que há dez ou vinte anos atrás⁴, mas com médias mais elevadas nas notas obtidas no secundário, verificando-se, também, que “a discrepância entre as notas do secundário e as classificações das provas de aferição e das provas específicas atinge frequentemente níveis espantosos (com as primeiras, em alguns casos, a chegarem ao décuplo das segundas)” (Queiró, 1995, p. 66).

Então, este sistema tem permitido que entrem para a Universidade estudantes que estão mal preparados, experimentando muitos docentes dificuldades na concretização bem

⁴ Ainda sobre este facto, considere-se, também, a influência que tem a possibilidade de transitar de ano no Ensino Básico com duas disciplinas em atraso, podendo estas ser disciplinas tão nucleares como as que versam a matemática e o português (atente-se na iliteracia e na inumeracia que muitos estudantes do Ensino Superior apresentam).

sucedida dos seus programas com estes alunos. Com efeito, existe uma elevada taxa de insucesso e desistência nos estudantes que frequentam o primeiro ano da Universidade - em 1991, por exemplo, sabia-se atingir dois terços dos alunos -, o que “limita a capacidade do sistema universitário para satisfazer a procura de licenciados pela sociedade” (Almeida *et al.*, 1999, p. 10). E este facto “constitui um gravíssimo problema para os estudantes, os professores, as universidades e o país. Em muitos cursos de universidades portuguesas as aulas dos primeiros anos têm lugar em anfiteatros superlotados, onde é habitual os «repetentes» serem mais numerosos do que os «caloiros». Isto tem um efeito de degradação da relação professor/estudante, que legitimamente se sentem enganados” (Queiró, 1995, p. 47), para além de outros conhecidos através de estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia ecológica⁵. Acontece, também, que “os estudantes mal preparados vão engrossar o número de estudantes que se queixam do insucesso, sobrecarregando o sistema sem qualquer proveito, próprio ou alheio, prejudicando os colegas, fazendo baixar o nível dos cursos. (...) O sistema actual é um sistema de *recusa da selecção* à entrada para a universidade. Na prática, a selecção acaba por fazer-se no final do 1º ano, com o que isso representa de expectativas frustradas e recursos desperdiçados” (Queiró, 1995, pp. 67-8).

Pensando nas eventuais futuras consequências deste estado de coisas, ele é merecedor de um receio que, actualmente, goza de um estatuto de maior visibilidade. De facto, a muitos dos estudantes “está-se ou a retê-los indefinidamente, sem vantagens para ninguém, ou, em casos de demissão (pela pressão dos números ou outras), a licenciá-los com um diploma desvalorizado e uma formação cultural e específica de insuficiente categoria, que não os qualifica de modo satisfatório para a vida profissional a que aspiram e para o que o país deles espera” (Queiró, 1995, pp. 47-8). Não raramente se ouve dizer aos estudantes que não vale a pena esforçarem-se muito para conseguirem o seu diploma de licenciatura, e a alguns docentes, em face das baixas notas dos universitários e da sua má preparação, que o mercado fará a selecção dos licenciados e,

⁵ É sabido, faz já algum tempo, que a exposição a uma elevada densidade social, e a experiência subjectiva daí resultante (*crowding*), têm repercussões nefastas em vários aspectos da adaptação dos sujeitos ao ambiente (para uma vasta revisão crítica da bibliografia sobre este assunto, cf. Baum & Paulus, 1987), reflectindo-se essa alta densidade, para o caso do espaço da sala de aula, segundo Carneiro (1999), numa diminuição da atenção (Krantz & Risley, 1972) e num aumento do isolamento (Hutt & Varzey, 1966), da agressividade, da insatisfação e da ansiedade (Weinstein, 1979).

assim, passando esta «batata quente» para o lado dos empregadores. Mas o mercado, hoje em dia, é um mercado global, e se o que conta é fazer o curso sem grande esforço, isto é, ainda que com classificações baixas e com deficiente formação, corremos o risco de a ‘massa crítica’ que nos guiará no futuro poder vir a ser composta por licenciados estrangeiros que se esforçaram bastante durante a sua formação.

Lançando um outro olhar sobre o nosso sistema de acesso ao Ensino Superior Público (Ministério da Educação, 1988), vemos que ele existe para ordenar os candidatos, tanto quanto possível, pelas suas preferências, ainda que em função do número de vagas. O nosso sistema de acesso baseia-se num escalonamento de escolhas e contempla uma bonificação pontual que é adicionada à primeira escolha, possibilitando, por essa via, a admissão do candidato num curso mais consonante com as suas preferências vocacionais (Marques & Miranda, 1996). Contudo, o estudante ordena as suas opções em função da contrastação da sua nota de candidatura com as notas mínimas de ingresso exigidas nos cursos que gostaria/poderia frequentar, nos vários estabelecimentos de Ensino Superior Público do País, não para o ano em curso, mas relativas ao ano anterior ao da sua candidatura. Ora, isto acarreta uma margem de incerteza que pode conduzir ao erro no escalonamento das opções, que se reflecte no preenchimento do formulário de candidatura, fazendo com que o estudante possa ser colocado em cursos menos desejados, com eventuais repercussões negativas no seu futuro académico, por exemplo, baixo rendimento, pouco compromisso com o curso, levando mesmo à mudança de curso ou, em casos extremos, ao abandono dos estudos. Mas, mesmo que tal não aconteça, entretanto, dada a experiência universitária, esse curso pode, afinal, já não ser do seu agrado. Realça-se, entretanto, de acordo com Astin (1997), que as mudanças de curso ocorrem mais de forma sistemática do que aleatória, e que existe um efeito sobre este tipo de fenómeno que se prende com a influência do grupo de pares, escolhendo os estudantes os seus novos cursos, as mais das vezes, dentro da mesma área de estudo da sua opção inicial. Mas, neste caso, só se está a pensar nas escolhas de curso em função dos interesses, enquanto que as limitações impostas à selecção dos candidatos ao Ensino Superior pelo *numerus clausus* envolvem uma restrição nas escolhas, mais em função da classificação final de acesso do que das preferências vocacionais. É que a nota de acesso, mais frequentemente do que seria desejável, faz com que os estudantes ingressem em cursos que não são os da sua preferência ou, ainda, faz com que os

candidatos, para que consigam ingressar nos cursos que pretendem, tenham que ir estudar para uma Universidade situada longe do local da sua residência habitual, enfrentando, então, outro tipo de condicionalismos, designadamente de ordem financeira e até de isolamento social.

Então, como vimos, o nosso sistema de acesso tem consequências relevantes sobre a vida académica dos estudantes, nomeadamente sobre a sua permanência e rendimento na Universidade, bem como sobre a sua preparação para entrar no mercado de trabalho. Mas ele foi, também, um dos instrumentos que contribuiu para que se desse a expansão do Ensino Superior em Portugal que fez com que, nos últimos anos, nos aproximássemos dos *ratios* médios europeus respeitantes ao número de licenciados. As sociedades estão, cada vez mais, a educar até mais tarde os seus jovens e a exigir uma educação superior para muitos deles, e Portugal não é uma excepção. Nos últimos vinte anos cresceu a população universitária para aumentar a competência dos portugueses no contexto do mercado global, o que “é, à primeira vista, uma coisa boa, pois é claramente do interesse nacional, como dos próprios, que exista o maior número possível de cidadãos com formação de nível elevado” (Queiró, 1995, p. 46). Ocorreu uma verdadeira explosão demográfica no Ensino Superior: ele transformou-se num ensino massificado. “O número de estudantes que frequentam o ensino superior cresceu extraordinariamente nos últimos anos em Portugal. Em dez anos a população discente nas escolas superiores portuguesas - universidades e politécnicos - foi multiplicada várias vezes, sendo actualmente (1994-1995) cerca de 270 000” (Queiró, 1995, p. 45). Para isso contribuiu “o reconhecimento pela União Europeia, da situação dramática em que se encontrava o Sistema Educacional Português, [com a consequente] aprovação em 1990 do programa especial de apoio PRODEP (Programa Operacional de Desenvolvimento Educativo para Portugal), com fortes implicações no desenvolvimento do Ensino Superior. Actualmente, a taxa de frequência do ensino superior em Portugal, situa-se já na ordem dos 30%, e revela ainda tendências de maior crescimento” (Gago, Amaral, Grácio, Rodrigues, Fernandes, Ruivo, Ambrósio, Silva, Duarte, Teixeira, Proença, Alves & Lisboa, 1994, in Almeida *et al.*, 1999, p. 8).

Mas também outros factores convergiram para que ocorresse uma crescente massificação do Ensino Superior em Portugal, em geral, e do Ensino Universitário, em

particular, a saber: (1) o alargamento da escolaridade obrigatória; (2) a massificação do Ensino Secundário iniciada nos anos setenta; (3) o aumento da população verificado na década de setenta; (4) a melhoria da condição económica dos agregados familiares que lhes permitiu suportar os custos de uma escolaridade mais prolongada dos seus jovens membros; (5) a disponibilidade das famílias para fazerem sacrifícios para que a sua prole estude até mais tarde; (6) a extinção, num passado recente, dos cursos de Ensino Técnico; (7) a pulverização geográfica da rede de Ensino Superior com o aparecimento de novas Universidades e novas escolas superiores públicas e privadas distribuídas pelo país, a que se acresce a criação de novos cursos nos estabelecimentos já existentes, traduzido-se, tudo isto, no aumento da oferta de vagas neste nível de ensino; e, (8) as expectativas de obtenção de melhor emprego, de valorização e de ascensão social, depositadas nesses cursos (Almeida *et al.*, 1999; Fernandes, 1995; Queiró, 1995). Mas um reparo pode, desde logo, fazer-se: “estes enunciados bastam para nos evidenciar uma mutação profunda que se está a operar na nossa universidade: ela está, aceleradamente, a deixar de ser a instituição onde se preparava o escol cultural e a classe dirigente do país para mais singelamente ser o remate, por assim dizer natural, do percurso dos alunos que terminam o ensino secundário” (Fernandes, 1995, p. 1).

Como já foi referido, as pressões económicas e sociais exercidas sobre o sistema educativo tiveram como consequência o acarretar de uma mudança nas características demográficas dos estudantes universitários (género, diversidade sócio-cultural e trabalhadores-estudantes). Nestas circunstâncias, “para a universidade, a questão que se levanta é a de saber até que ponto esta pressão demográfica é compatível com o grau de qualidade exigível a um ensino universitário. (...) A massificação, implicando a flexibilização dos crivos de selecção [anteriores] (...), trouxe para a universidade uma população cultural e socialmente heterogéneas de jovens e com ela uma maior e mais completa responsabilização na sua formação científico-cultural e tecnológica e na sua integração social e cívica” (Fernandes, 1995, p. 1). E, conclui Fernandes (1995, p. 2), como que formulando uma espécie de desejo, “sendo prioritariamente o espaço societário, o «locus» gerador das aspirações e das frustrações dos jovens diplomados, torna-se necessária a partilha de responsabilidades com todas as entidades que se movem nesse espaço para em conjunto se equacionarem os problemas, se assumirem as

políticas e se mobilizarem os recursos. E neste sentido a massificação da universidade pode transformar-se num estimulante desafio para a sua permanente renovação”.

Esta necessidade de renovação que tantas discussões tem suscitado no espaço público e, também, no espaço privado das Universidades públicas e privadas, prende-se com uma exigência de qualidade nas respostas que são dadas à diversidade do público que, actualmente, a Universidade serve. Mas note-se que “os indicadores tradicionais e publicamente aceites da «qualidade» das universidades (e.g., selectividade na admissão de candidatos, medidas de prestígio, recursos educativos, grandes bibliotecas, ...) dizem-nos pouco acerca da qualidade e do impacto da educação não-graduada que o estudante recebe. Uma vez considerado o *background* do estudante, estes indicadores de qualidade parecem ter, em termos práticos, pouca (...) importância na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, no raciocínio moral e em várias dimensões da maturação pessoal” (Pascarella, 1991, p. 458). Assim sendo, de acordo com o autor, devemos olhar para além dos óbvios e facilmente mensuráveis aspectos da qualidade das Universidades, pois eles dizem-nos pouco acerca do impacto educativo da Universidade sobre os estudantes. Variáveis como estas, ou como aquela que respeita ao número de licenciados com emprego, também resultante do “princípio performativo que rege a universidade dos engenheiros” (Álvares & Diogo, 1997), tendem a mascarar a importância de outras, tais como o clima social e intelectual em que os estudantes vivem e que conduz a sua vida universitária. De acordo com Kuh (1993, cit. in Terenzini, Pascarella & Blimling, 1996, p. 159), nas “universidades envolventes (...) mais importante do que a sua estrutura organizacional são as expectativas para os estudantes dos docentes e da administração e uma visão partilhada das condições institucionais que dão alento à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Dito de outra maneira, as culturas destas universidades dão alento ao envolvimento dos estudantes”.

Vejamos, pois, a partir de agora, aquilo que a teoria, a investigação e a prática psicológica nos dizem acerca do impacto da Universidade no desenvolvimento dos estudantes e na integração universitária.

3.4 - Da adaptação à Universidade

“Com efeito, as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas, permitem-nos concluir que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, é um transição particularmente desafiadora” (Almeida *et al.*, 1999, p. 11). Esta transição, bem como a frequência da Universidade têm-se constituído numa das problemáticas mais importantes do estudo do desenvolvimento do jovem adulto nas últimas duas décadas, como se constata pelo número de trabalhos sobre elas produzido e pela diversidade temática que os caracteriza (Astin, 1997; Bell *et al.*, 1994_b; Greeley & Tinsley, 1988; Pascarella & Terenzini, 1991; Russel & Petrie, 1992; Soares *et al.*, 2000; Terenzini *et al.*, 1996; Tinto, 1987), sendo os anos de Universidade, no contexto da ontogenia humana, vistos como muito importantes para o desenvolvimento da autonomia, da competência para lidar com a complexidade do mundo e da identidade (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1959, 1968, 1982; Gilligam, 1979, 1981; Greeley & Tinsley, 1988; Hood & Ferreira, 1983; Straub, 1987; Straub & Rodgers, 1986).

Noutra visão sobre a Universidade, mais filiável em abordagens do tipo contextualista, ela é tomada como um ambiente físico e social privilegiado para investigar a forma como os estudantes enfrentam as novas tarefas de desenvolvimento que lhe são colocadas e as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências de vida académica (Astin, 1975, 1977, 1984, 1997; Bean, 1980, 1982_{a,b}, 1983, 1985, 1990; Bean & Vesper, 1990; Pascarella, 1980, 1985, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Terenzini *et al.*, 1996; Terenzini, Springer, Pascarella & Nora, 1995; Tinto, 1975, 1982, 1987)⁶. Convém notar que nas abordagens contextualistas podemos encontrar posições desenvolvimentistas (Astin é um bom exemplo) e *vice-versa* (Chickering é um bom exemplo). Acresce, ainda, que em ambas as abordagens se constata o reconhecimento da importância de factores de ordem psicossocial,

⁶ Mas, segundo Pascarella (1991), para saber até que ponto os efeitos da Universidade são particulares para o desenvolvimento dos jovens adultos, será necessário comparar estudantes universitários com outros jovens da mesma idade não estudantes (Astin, 1997, defende, também, esta posição); isto tanto para aqueles que pertencem ao género feminino quanto para os do género masculino (só assim se saberá acerca do impacto da universidade, tendo em conta a variável género).

nomeadamente o relacionamento interpessoal, para que ocorra uma boa adaptação dos estudantes às tarefas que têm de realizar na Universidade.

Seguindo um racional desenvolvimentista, pode-se afirmar que a tarefa de desenvolvimento que está em causa nesta fase da sua vida é a da aquisição da identidade e de autonomia para lidar com o mundo. O conceito de identidade é aqui tomado no sentido que Erikson (1968) lhe atribuiu: o de uma propriedade do eu consciente (*ego*), que organiza as experiências e que se constitui na ligação de si próprio (*self*) com ambiente. O meio universitário surge assim, neste referencial teórico, analisado como um contexto de desenvolvimento dos jovens-adultos, aceitando-se a sua “influência na forma como o indivíduo lida com as questões relativas à construção da sua identidade” (Costa, 1991, p. 377). Ora, o processo de individuação, de definição de si próprio ou de construção da identidade, no estágio de desenvolvimento em que os jovens universitários se encontram, envolve a escolha de carreira e o compromisso para com a escolha feita e, também, o investimento nas relações interpessoais, a assunção de papéis sexuais e de vínculos amorosos, a adopção de ideologias políticas e religiosas (Costa, 1991; Erikson, 1959, 1968, 1982; Marcia, 1966, 1980; Taveira, 1997). Por seu lado, a conquista da autonomia, culturalmente encorajada, é assimilada pelos jovens enquanto valor fundamental para a sua existência (Fleming, 1993). Acresce que a conquista da autonomia é, por vezes, forçada, em resultado do afastamento da casa dos pais porque o jovem tem que ir estudar para um local longe da sua área de residência habitual. Essa autonomia é o corolário decisivo da individuação, permitindo o uso da auto-reflexão (mais do que a aprovação dos pais) para a interpretação da realidade e para a adopção de posições ‘originais’ de relação com a mesma.

É na adolescência que se prepara e inicia uma transformação maior no processo de construção da identidade, o qual conduz à emergência do sentimento de pertença e de interdependência que caracteriza a adultez. A resolução da “crise da identidade” pessoal é a principal tarefa deste período (identidade vs. confusão da identidade) e, para que ocorra a integração dos elementos da “identidade”, num tempo de confrontação activa com diversas possibilidades (cf. Costa, 1991), o adolescente necessita de um período de tolerância, por parte da sociedade, face aos investimentos que faz. A adolescência é um período de crise normativa que se enquadra no âmbito duma “moratória” que possibilita

a integração do, entretanto, já adquirido (Erikson, 1968). A moratória é governada por estruturas sociais (moratórias institucionalizadas) que fornecem ao jovem modos de socialização para o ajudar a resolver a sua “crise de identidade”, podendo facilitar ou inibir a experimentação de papéis. Ele precisa de um período de moratória, período esse em que a sociedade permite ao adolescente lidar com a resolução da sua crise. É um período de tempo em que existe “uma permissividade selectiva, por parte da sociedade, e um jogo provocador, por parte do jovem” (Erikson, 1968, p. 82), por forma a permitir a preparação para investimentos adultos. Esta moratória psicossocial cumpre a função de promoção da capacidade para confiar em outrém e em si próprio e, mais importante, “para assumir o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar” (Sprinthall & Collins, 1994, p. 202). O corolário deste processo traduz-se naquilo que, para Erikson (1959), é a essência da identidade: a fidelidade. A fidelidade implica, pois, partilha, e é no estágio seguinte (intimidade vs. isolamento) que se joga a questão do verdadeiro envolvimento com o outro (relações de amizade e de amor) ou, pelo contrário, da sua ausência (Erikson, 1968). Neste último caso, o que pode acontecer, na melhor das hipóteses, é o estabelecimento de relações interpessoais estereotipadas (a pior é o isolamento). Por outro lado, a intimidade é definida como “a capacidade de (auto) comprometer-se com afiliações e parcerias concretas e de desenvolver a força ética para persistir nesses compromissos, apesar de eles poderem implicar sacrifícios e compromissos importantes” (Erikson, 1963, p. 263). Esta transição para a intimidade ocorre em simultâneo com outras, tais como a saída de casa e o abraçar de uma carreira ou prosseguir estudos pós-secundários (transição para a vida activa ou para a Universidade) (Modell, 1989, in Paul, Poole & Jakubowyc, 1998), contribuindo para a emergência duma identidade madura que torna possível a transformação do relacionamento assimétrico da infância e da adolescência na maior interdependência de relações que caracteriza a adutez (Allison & Sabatelli, 1988).

Segundo Costa (1991), a juventude (18-22 anos) é o período por excelência de consolidação da “identidade” inicial. O jovem adulto, em particular o estudante universitário, encontra um contexto facilitador da “exploração”, confrontando-se com experiências muito diversificadas que ocorrem longe da pressão familiar. Neste racional *eriksoniano*, que orientou a concepção de Marcia dos “estatutos da identidade” (1966, 1980), esta dimensão “exploração” (“crise”, para Erikson), básica, tal como o

“investimento” ou “compromisso”, para o desenvolvimento da identidade, refere-se ao predomínio de um questionar activo para tomar decisões e atingir objectivos: a actividade é dirigida no sentido da recolha de informação necessária acerca das possibilidades que estão a ser consideradas. Nos antípodas da exploração, a dimensão “investimento” ou “compromisso” implica escolhas relativamente firmes e desenvolvimento de acções para as levar a cabo. A duração e conteúdos do investimento dependem das necessidades do sujeito, de acordo com a idade, género e as possibilidades sócio-culturais. Esta noção “de investimento é similar à noção de «fidelidade» de Erikson: manter uma determinada direcção, apesar das alternativas, quer essa direcção tenha sido escolhida por si ou por outros significativos” (Costa, 1991, p. 50).

As duas dimensões referidas são operacionalizadas através do modelo de Marcia, da seguinte forma: analisando o grau de exploração e de investimento ou compromisso pessoal, consegue-se saber qual a maneira que o sujeito usa para resolver o processo identitário, sendo cada uma delas definida através de um diferente estatuto da identidade. O estatuto *diffusion* caracteriza sujeitos que não têm, nem tentam, a exploração de assuntos quer dos domínios político e vocacional (ideológicos) quer dos domínios da amizade e namoro (interpessoais); o estatuto *foreclosure* caracteriza aqueles que, sem a existência de exploração anterior e atingindo um nível apreciável de compromisso, abraçam projectos que, normalmente, resultam das atitudes e escolhas de outros significativos (por exemplo, dos pais); o estatuto *moratorium* caracteriza aqueles que se encontram envolvidos num processo de exploração de alternativas (nos domínios político, religioso e vocacional), mas que ainda não fizeram as suas escolhas ou não se comprometeram com as suas decisões; e, o estatuto *achieved* caracteriza aqueles que, tendo passado pelo estatuto *moratorium*, realizaram já as suas escolhas e para com elas se comprometeram, consolidando a sua identidade. Interessante é verificar que, apesar de Erikson (1968) afirmar que não existem diferenças entre rapazes e raparigas no desenvolvimento da identidade, essas diferenças existem no conteúdo dos seus estatutos da identidade. Segundo Bilsker, Schniedel e Marcia (1988, in Nummenmaa & Sinisalo, 2000), a ênfase no desenvolvimento da identidade dos rapazes é mais posta na área ideológica, sendo, pois, o “estatuto do domínio ideológico”, o melhor preditor para os homens, enquanto que as raparigas lidam mais com questões respeitantes ao

relacionamento interpessoal, sendo, pois, o “estatuto do domínio relacional-sexual”, o melhor preditor para as mulheres (refira-se que não se encontraram diferenças entre os gêneros no domínio ocupacional).

Erikson (1968) e Chickering (1969) referem que as tarefas desenvolvimentais que ocorrem no período de desenvolvimento em que se encontram os estudantes universitários, são de ordem intrapessoal (desenvolvimento da autonomia) e interpessoal (desenvolvimento da intimidade), contudo ambos descrevem o desenvolvimento humano tendo por base o desenvolvimento dos sujeitos do gênero masculino (Astin, 1977). Ora, isto pode levar a conclusões precipitadas no que respeita ao caso das mulheres. Por exemplo, Straub (1987; Straub & Rodgers, 1986) nos seus estudos com estudantes universitárias do gênero feminino, evidenciou que a sequência de desenvolvimento da autonomia e da intimidade evolui de maneira diferente daquela que é proposta por Chickering: para a maioria das mulheres, a intimidade precede a autonomia. Segundo a teoria do desenvolvimento moral de Gilligan (1979, p. 434) “a masculinidade é definida através da separação e a feminilidade através da vinculação”, consequentemente as mulheres são mais orientadas para o relacionamento interpessoal (e menos para a autonomia) do que os homens. “Para Erikson é a idade o melhor preditor do desenvolvimento da autonomia, e a autonomia e a idade são os melhores preditores da intimidade. Chickering sugere que o ano de ensino na Universidade é o melhor preditor da autonomia, e que estes dois são os melhores preditores do desenvolvimento. Gilligan sugere uma terceira possibilidade; designadamente, que o gênero é o melhor preditor do grau de intimidade e autonomia entre os adultos jovens” (Greeley & Tinsley, 1988, pp. 512-3). Entretanto, Greeley e Tinsley (1988), também com estudantes universitários, mas de ambos os gêneros, obtiveram resultados que sugerem que o desenvolvimento da intimidade precede o da autonomia, tanto para as mulheres quanto para os homens. Esta evidência contradiz as posições de Erikson, Chickering e Gilligan a este respeito, mas apoia o que Straub evidenciou para o caso das mulheres. Outro resultado que encontraram, e que desconfirma o que Gilligan afirma acerca da autonomia (maior nos homens do que nas mulheres), foi o de que as mulheres têm mais autonomia do que os homens ao longo de todo o seu percurso estudantil. Pelo contrário, confirmando Gilligan, os resultados apontaram a existência de uma maior intimidade nas mulheres do que nos homens à entrada para a Universidade, mantendo-se

esta vantagem nos primeiros anos de frequência universitária. Entretanto, nos estudos empíricos atrás citados, os autores recorreram a estudantes universitários tradicionais, mas como apontam outros autores (Greeley & Tinsley, 1988; Straub & Rodgers, 1986; Terenzini *et al.*, 1996), é desejável estender a investigação a estudantes não-tradicionais, tais como, estudantes que retornam à Universidade⁷ ou pertencentes a minorias. Dentro desta categoria podemos, também, incluir os trabalhadores-estudantes.

Continuando com as tarefas de desenvolvimento que envolvem o relacionamento interpessoal, Erikson (1968) e Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) consideram que o envolvimento social e cultural é muito importante para o desenvolvimento dos estudantes. Eles defendem que o relacionamento interpessoal é uma das áreas mais relevantes de preocupação dos novos estudantes universitários. Mas nestes racionais desenvolvimentistas, o enfoque é posto mais no desenvolvimento da identidade e da autonomia, por sua vez mais enquadrado pelo relacionamento interpessoal com os pares do que pelo relacionamento familiar. Todavia, existem estudos em que foram consideradas as diferenças relacionais com a família entre rapazes e raparigas, o próprio Chickering o fez (Chickering & Reisser, 1993; Lapsley, Rice & Shadid, 1989). Constatou-se que as raparigas parecem necessitar de manter relações de maior proximidade com a família do que os rapazes (que precisam de pouca proximidade) para atravessar, mais tranquilamente, este período de vida. No mesmo sentido vão os resultados do estudo de Ferreira e Castro (1994), no qual se verificaram diferenças favoráveis aos estudantes do género masculino na autonomia geral, independência emocional dos pais e, também, dos colegas. Também Almeida e colaboradores (1999) e Carneiro (1999) verificaram em estudantes universitários portugueses do primeiro ano que as raparigas obtiveram pontuações significativamente mais elevadas do que os rapazes na importância atribuída à dimensão do relacionamento com a família. Ora, a frequência da Universidade prepara e conduz à separação da família, podendo esta desempenhar um papel facilitador ou não deste processo. Por exemplo, estudantes caloiros que relatam ter uma relação próxima com os seus pais

⁷ Por exemplo, Cochrane (1991) realizou um trabalho neste âmbito com estudantes universitárias adultas, e verificou que elas decidiram voltar a estudar por razões de processo, como a de provar a si mesma que era capaz de o fazer e a de abraçar um desafio desconhecido, mais do que por razões instrumentais, como a de conseguir um trabalho economicamente compensador, que se mostraram importantes, particularmente, para as mães divorciadas ou separadas.

tendem a ter boas competências sociais (auto-estima social, expressividade, frequência de interação com os pares, ausência de inibições e facilidade de relacionamento com o outro), independentemente do seu género de pertença (Bell, Avery, Jenkins, Feld & Schoenrock, 1985, in Kenny, 1987, 1990). E para as caloiras, Kenny (1987) também encontrou uma relação positiva e significativa entre vinculação aos pais e assertividade. Como era expectável, estes resultados não se verificaram para os estudantes finalistas de qualquer um dos géneros (Kenny, 1990). Então, ter uma relação parental próxima facilita a transição para a Universidade mas, como Kenny (1987) refere, laços muito próximos podem ser negativos se não suportarem a independência e permitirem o desafio dos valores parentais. Esta autora acrescenta que apesar do facto da existência de relações conflituosas na família poder dificultar o ajustamento à Universidade (cf., também, Broonen *et al.*, 1994; May & Logan, 1993), a crescente investigação com adolescentes e universitários que não apresentam perturbações do foro clínico sugere que os laços familiares são mais estáveis do que é geralmente assumido, propiciando o suporte emocional necessário à transição e ajustamento à Universidade. Mas a separação da família, bem como dos amigos e dos ambientes físicos e sociais da adolescência, pode gerar perturbações psicológicas e comportamentais em alguns estudantes (Kenny, 1990). Os estudantes podem sofrer de saudades de casa (Bell *et al.*, 1994_b). Estes problemas ligados à dicotomia dependência/separação dos pais e amigos ou aos amores pré-universitários são fundamentais para este grupo de idades, o que faz com que eles surjam no conjunto dos problemas recorrentes que levam os estudantes a procurar os serviços de aconselhamento das Universidades (Rytke, Bauer & Fredtoft, 1994).

Ainda a propósito deste tema, os desafios relacionais da transição para a Universidade incluem o desinvestimento nas relações pré-universitárias e o investimento em novas relações (Medalie, 1981, in Paul *et al.*, 1998). Então, concomitantemente a uma menor dependência relativamente à família, os estudantes desenvolvem relações com uma variedade de colegas (Komarovsky, 1985, in Kenny, 1987), substituindo-se estes aos pais enquanto força de influência (Levinson, 1978, in Kenny, 1987). Para superar as dificuldades da transição, que envolve desinvestimento e dissolução de relações pré-universitárias (Paul *et al.*, 1998), parece ser, pois, muito importante para os estudantes, o relacionamento com os novos colegas universitários. A comprovar estas afirmações,

Shaver, Furman e Buhrmester (1985, in Kenny, 1987) verificaram que apesar da satisfação com a família geralmente aumentar com a ida para a Universidade, o grau relativo de importância da família na satisfação com a rede global de relações dos estudantes baixa, tornando-se mais importante o desenvolvimento de novas amizades e as competências sociais necessárias para o fazer. Segundo Rytke e colaboradores (1994), um dos problemas recorrentes apresentados pelos estudantes que procuram os serviços de aconselhamento universitários, é o da solidão e isolamento, com desconhecimento acerca da forma de estabelecimento e manutenção de contactos interpessoais.

Atente-se, agora, nos resultados de alguns estudos que demonstram a importância do relacionamento entre pares na integração universitária. Cutrona e Russell (1982, in Kenny, 1990) encontraram uma associação entre dificuldades no estabelecimento de relações de amizade e o sentimento de solidão e uma baixa auto-estima em estudantes do primeiro ano, sendo que aqueles que se sentem solitários expressam sentimentos de inibição na relação, referem ter pouco conhecimento acerca de como fazer amigos e esperam ser rejeitados pelos seus pares. Paul e Brier (1994, in Paul *et al.*, 1998) acrescentam que alguns estudantes falham no investimento nos estudos universitários, e o seu ajustamento é precário, por se encontrarem muito ligados a relações de amizade pré-universitárias. Por exemplo, Paul (1994, in Paul *et al.*, 1998) verificou que a tensão e a depressão podem resultar de dificuldades no relacionamento amoroso durante a frequência universitária em função de um sobre-investimento em relações amorosas pré-universitárias. Estas posições vão de encontro ao sugerido por Medalie (1981, in Paul *et al.*, 1998), que defende que os caloiros, muitas vezes, mantêm as suas relações pré-universitárias por forma a evitar sentimentos de separação e perda que acompanham a transição para a Universidade. E estes esforços de manutenção de relações pré-universitárias interferem com o desenvolvimento de novas relações na Universidade, podendo ter consequências nefastas para integração universitária (Paul *et al.*, 1998), uma vez que o fazer novas amizades na Universidade é um importante preditor do ajustamento do estudante à instituição (Takahashi & Majima, 1994). Outro importante preditor do desempenho académico, bem como da satisfação com a vida e da saúde mental, é o sucesso ou fracasso no relacionamento amoroso (Vera & Betz, 1992), aparecendo as dificuldades de relacionamento interpessoal relacionadas com o

rompimento de namoro, como um dos problemas que levam os estudantes aos serviços de aconselhamento universitário (Bell *et al.*, 1994_a; Broonen *et al.*, 1994).

Ora, como já foi referido, também no contexto das abordagens mais de tipo contextualista é constatável esta valorização da importância do relacionamento interpessoal para que ocorra uma boa integração universitária, mas nelas, mais do que nas desenvolvimentistas, a ênfase é colocada no contexto físico e social em que ocorrem as interações. Estas abordagens são agrupáveis em torno de duas áreas temáticas diferentes, ainda que com afinidades: (1) as teorias sobre o impacto da Universidade no processo de mudança dos estudantes (Astin, 1975, 1977, 1984, 1997; Pascarella, 1980, 1985, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Terenzini *et al.*, 1995, 1996); e, (2) as teorias sobre a integração universitária propriamente dita, através das quais se pretende explicar o fenómeno do abandono/permanência na Universidade (Bean, 1980, 1982_{a,b}, 1983, 1985, 1990; Bean & Vesper, 1990; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993; Tinto, 1975, 1982, 1987).

Centrando-nos, em primeiro lugar, sobre estas últimas, as investigações sobre o abandono e a permanência na Universidade destacam a integração como sendo a variável central na tomada de decisão dos estudantes em permanecer na Universidade. Segundo Cabrera e colaboradores (1993), apesar da existência de várias teorias acerca do processo de permanência na Universidade, apenas as teorias de Tinto (1975, 1987) - validada para vários tipos de instituições com diferentes populações (Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992; Mallette & Cabrera, 1991; Nora, 1987; Nora, Attinasi & Matonak, 1990; Pascarella & Terenzini, 1979; Pascarella, Terenzini & Wolfe, 1986; Stage, 1988) - e de Bean (1985) - validada para estudantes de instituições tradicionais (Bean, 1980, 1982_a, 1983, 1985; Bean & Vesper, 1990; Cabrera, Castañeda, Nora & Hengstler, 1992) e modificada para estudantes não-tradicionais (Bean & Metzner, 1985; Metzner & Bean, 1987) - providenciam explicações acerca das decisões tomadas no início da vida académica.

Baseando-se em Spady (1970, 1971), Tinto (1975), no seu artigo angular para o estudo da integração universitária, considera-a um produto da interacção entre estudantes e, também, das suas experiências de vida académica. Tinto sublinhou a importância da

integração social dos estudantes para a sua permanência na Universidade (relações de amizade entre pares, interacção com o *staff* da Faculdade, envolvimento em actividades e serviços institucionais). Para ele, os estudantes permanecem na Universidade quando se envolvem na sua vida académica e social ou, dito de outra maneira, quando estão implicados no dia-a-dia da vida institucional, isto é, quando conseguem encontrar um “nicho” no seio da comunidade universitária (Brower, 1992).

O desempenho dos estudantes também depende da forma como encontram esse nicho, como desenvolvem maneiras de perseguir os seus objectivos e de desempenhar as tarefas para os alcançar, sendo esse processo baseado, em parte, nas suas percepções, objectivos, escolhas e acções e, noutra parte, na sua concordância face aos objectivos, valores e ideais da sua instituição universitária (a influência destes molda o sistema cognitivo do estudante). Então, não se pode pensar a integração universitária em termos de um ajustamento estático entre características do estudante e do seu ambiente, o conceito remete para um processo dinâmico e interactivo entre aquilo que o estudante quer da Universidade e aquilo que ele realmente faz na sua instituição. Quando existe congruência entre os objectivos e tarefas individuais e as oportunidades e retro-informação institucional, os estudantes tendem a permanecer na Universidade (Brower, 1992)⁸. De acordo com a teoria de Tinto (1975, 1982, 1987), a congruência entre a motivação e as capacidades académicas do estudante e as características sociais e académicas da instituição condiciona o compromisso para com objectivos educacionais (ou de carreira) e para com a permanência na instituição. A integração na Universidade influencia os compromissos posteriores dos estudantes, os quais, por seu turno, determinam a decisão para permanecer na Universidade. Mas, segundo o autor, para além desta variável “congruência estudante-instituição” outras existem, tais como algumas características pessoais dos estudantes, que são boas preditoras da permanência na Universidade: os estudantes que são de elevado estatuto sócio-económico, com melhores desempenhos no ensino pré-universitário e do género feminino, tendem a permanecer mais na Universidade.

⁸ O autor acrescenta que Stage (1989) faz notar que à medida que a integração social (académica) aumenta, a sua influência positiva na permanência na Universidade torna-se menos importante.

Num estudo desenvolvido neste contexto de investigação, Baker e Schultz (1992) verificaram que os estudantes desiludidos com a Universidade, quando comparados com os satisfeitos, apresentam desempenhos académicos piores, recorrem mais a serviços de psicologia da Universidade, têm taxas de abandono dos estudos mais elevadas e acabam a sua graduação mais tarde. Num outro estudo, Stage (1989, in Brower, 1992) observou que a permanência na Universidade, por parte dos estudantes interessados em obter uma certificação universitária (um grau académico que traz um emprego), ocorre quando a integração universitária é boa (actividades e envolvimento académico) e a participação na vida da Universidade é valorizada pelo estudante. Em contraste com estes estudantes, a permanência na Universidade por parte de um outro grupo, o dos interessados em adquirir competências para ajudar os outros (preparação para serviços comunitários), dependia do quanto valorizavam o seu seu objectivo de graduação. Brower (1992) acrescenta, ainda, mais algumas diferenças entre estes dois grupos: para o primeiro grupo, a permanência na Universidade está relacionada com um decréscimo nas preocupações identitárias, conjuntamente com um acréscimo, no segundo semestre, do seu enfoque em fazer amizades, sendo que os homens deste grupo parecem ser particularmente vulneráveis ao abandono dos estudos; para o segundo grupo, paradoxalmente, a permanência na Universidade está relacionada com um menor compromisso com o objectivo de obter a graduação no segundo semestre, possivelmente porque se estes estudantes fossem fortemente comprometidos com os seus objectivos, estariam mais preocupados com os seus desempenhos do primeiro semestre e, portanto, mais susceptíveis de adoptar estratégias drásticas de formação, como abandonar os estudos por um tempo para potenciar os seus esforços. Brower (1992) refere, também, que os resultados do seu estudo denotam que os estudantes permanecem na Universidade quando, no primeiro semestre da sua vida universitária, investem mais em actividades académicas do que em actividades sociais e depois, no segundo semestre, aumentam o seu enfoque em fazer amizades. Mas acrescenta que estes resultados não permitem determinar qual o momento em que esta mudança de enfoque actividades académicas/actividades sociais deve ocorrer para beneficiar o estudante: “pode ser (...) no primeiro ou segundo mês depois da matrícula (...) ou pode ser (...) só mais tarde no primeiro semestre ou cedo no segundo” (p. 457). Sabe-se, contudo, que o período mais crítico da adaptação à Universidade decorre entre as duas e as seis primeiras semanas de

aulas (Levitz & Noel, 1989), apontando-se que metade dos abandonos dos estudos universitários ocorre durante as seis primeiras semanas de aulas (Myers, 1981).

Entretanto, para Bean (1985, in Cabrera, Nora & Castañeda, 1993), a maior lacuna do modelo de Tinto é a de não considerar a influência de factores externos à Universidade na formação das percepções, compromissos e preferências dos estudantes⁹. Segundo Cabrera e colaboradores (1993), o modelo de Bean (1985) presume que as interacções comportamentais são o resultado de um processo em que as crenças formam as atitudes e estas influenciam o comportamento, e contempla, para além das variáveis organizacionais e das características pessoais dos estudantes, a influência de factores externos à instituição sobre as intenções e decisões que os estudantes têm durante a frequência da Universidade (Bean, 1982_b, 1983; Bean & Vesper, 1990). Por exemplo, o encorajamento da família e amigos, bem como a satisfação ou não com o suporte financeiro que têm, podem exercer efeitos consideráveis sobre a integração académica, sobre o compromisso institucional e, também, sobre a decisão de permanecer na Universidade. Entretanto, Bean e Vesper (1990) sugerem que as decisões de abandono dos estudos estão relacionadas, de forma relevante, com este tipo de factores não intelectuais.

Cabrera e colaboradores (1993), contrastando os modelos de Tinto e de Bean, referem que Hossler (1984) destaca como característica comum aos dois modelos o facto de contemplarem a influência de características prévias à entrada na Universidade sobre a maneira como os estudantes se ajustam à instituição. Para ambos os autores, por exemplo, o género de pertença é um importante preditor da integração universitária. Mas estes autores salientam, também, divergências entre os dois modelos. Por exemplo, o rendimento académico, para Tinto, é indicador da integração, enquanto que para Bean ele é visto como uma variável produto, resultante da experiência académica e de processos psicossociológicos. Eles acrescentam que num estudo prévio (Cabrera *et al.*, 1992) se verificou que a média das notas obtidas pelos estudantes é uma variável que

⁹ Cabrera e colaboradores (1993) referem que Bean (1980, 1982_{a,b}, 1983, 1985, 1990) construiu a sua teoria baseando-se em modelos representantes de processos de mudança institucional (March & Simon, 1958; Price, 1972) e em modelos de interacção entre atitudes e comportamentos (Bentler & Speckart, 1979, 1981).

pouco contribui para a integração universitária e, consequentemente, justificam que no seu modelo - integrador dos de Tinto e de Bean - estas variáveis sejam tomadas como variáveis separadas, mas interdependentes.

Ainda dentro do enfoque contextualista, as teorias de Astin e Pascarella, embora diferentes (a do primeiro mais marcadamente desenvolvimentista), procuram explicar o efeito da Universidade sobre os desempenhos dos estudantes. De acordo com Lewallen (1993), nelas sustenta-se que as características demográficas, de personalidade (traços) e as competências académicas do estudante, conjuntamente com o ambiente institucional (características estruturais e organizacionais) e o envolvimento na instituição (desempenho académico e interacção com os membros, programas e actividades da instituição), contribuem, decisivamente, para a sua integração universitária (note-se a semelhança com as posições de Tinto e Bean, já mencionadas). No que respeita às duas últimas ordens de factores, sabe-se, por exemplo, que os estudantes podem recorrer aos serviços de aconselhamento universitário pelo facto de se sentirem desorientados ao estar numa grande instituição depois da segurança da escola secundária, sendo que, algumas vezes, têm, também, dificuldades relacionadas com o ajustamento aos seus cursos (Bell *et al.*, 1994_a). Quanto às infra-estruturas físicas do *campus*, elas podem ser mais ou menos facilitadoras da integração e do desenvolvimento dos estudantes, admitindo-se a sua influência, ainda que de forma indirecta, sobre as atitudes, comportamentos e resultados educativos, na medida em que as limitações que impõem, representam desafios que têm de ser por eles negociados (Strange, 1983, 1996, in Carneiro, 1999). Mas esses desafios são negociados num contexto social; o ambiente físico das Universidades é colorido pelo seu ambiente social - por exemplo, sabe-se que a aprendizagem ocorre em contextos sociais (sala de aula, e outros) que afectam os papéis dos sujeitos neles inseridos, podendo, esses contextos, encorajar ou não os estudantes a um envolvimento intelectual e interpessoal na aprendizagem (King, 1996, in Carneiro, 1999). Assim, não se estranha que quando se trata de avaliar o impacto das variáveis ambientais que caracterizam a instituição, a ênfase seja posta naquelas ligadas ao contexto social. Um bom exemplo disto é o do estudo de Astin (1997), o qual contempla “192 medidas das experiências ambientais dos estudantes universitários não graduados” (p. 81), sendo que, destas, só uma minoria dizem respeito ao contexto físico da instituição. Outro exemplo, este de aquém fronteiras, é o facto de se verificar que a

generalidade das subescalas do Questionário de Vivências Académicas (Almeida *et al.*, 1999) não estão relacionadas com o ambiente físico da Universidade. Entretanto, Astin (1997) considera a influência de outros factores estruturais da instituição, para além do seu ambiente físico, como os *curricula* (por exemplo: mais ou menos interdisciplinares; mais ou menos personalizados) ou a média dos vencimentos dos professores (por vezes usado como indicador de qualidade), mas o que se destaca no seu trabalho, tal como no de Almeida e colaboradores (1999), é a valorização de aspectos directa e indirectamente relacionados com o relacionamento interpessoal¹⁰. Então, seguindo de perto Pascarella (1980, 1985, 1991), se as características estruturais e organizacionais da instituição são importantes para a vida do estudante, é porque existem agentes socializadores (professores, colegas) que as animam: elas influenciam a frequência e o conteúdo das relações, formais e informais, que o estudante estabelece com esses agentes. E o envolvimento do estudante na Universidade depende, em larga medida, da atmosfera institucional por eles criada (Astin, 1977, 1984, 1997). Assim sendo, o ambiente social e cultural da Universidade é muito importante para os estudantes (Chickering & Reisser, 1993), podendo neles gerar atitudes de maior ou menor envolvimento na instituição, com consequências para o seu desenvolvimento académico e pessoal. Por exemplo, Astin (1977) encontrou uma relação positiva entre o envolvimento na Universidade e o não abandono dos estudos, a satisfação e a percepção positiva da experiência universitária e, também, Abrahamowicz (1988) obteve resultados idênticos àqueles, quando comparou estudantes pertencentes a organizações estudantis com outros que não eram membros dessas organizações. Estes e outros resultados conduziram Astin (1984, 1997) a considerar que o envolvimento institucional é a mais importante condição para uma maximização positiva do impacto educacional e desenvolvimental neste nível de ensino e, concomitantemente, para que ocorra uma boa integração universitária.

Contudo, de acordo com Stage (1989, in Brower, 1992), a integração universitária tem duas componentes: a integração académica, relativa às experiências académicas no

¹⁰ Particularizando o caso do questionário de Almeida e colaboradores (1999), para além do relacionamento interpessoal (com os colegas, com a família e com os professores), nele também se incluem outros aspectos ligados quer a variáveis pessoais (base de conhecimentos, autonomia, desenvolvimento de carreira, bem-estar físico e psicológico, auto-confiança e percepção de competência), quer a variáveis institucionais (adaptação ao curso e à Universidade, envolvimento em actividades extra-curriculares, gestão do tempo, métodos de estudo, gestão económica, ansiedade na avaliação).

campus (actividades ligadas ao estudo, tempo dedicado ao estudo, rendimento escolar) e a integração social, relativa às experiências sociais no *campus* (relacionamento com professores, pares e outros elementos da Universidade, envolvimento em actividades sociais não-académicas). Trabalhos como o de Kuh (1995), por exemplo, levam-nos a pensar que estes dois tipos de experiências são igualmente importantes para o desenvolvimento académico dos estudantes: este autor constatou que os estudantes atribuem tanta importância às actividades académicas quanto às actividades entre pares para, por exemplo, o desenvolvimento do seu pensamento crítico ou para a aplicação de conhecimentos. Astin (1997) acrescenta, mesmo, que o relacionamento entre pares é a mais importante fonte de influência na maioria das Universidades. Apreciável, ainda neste contexto, é o facto de Kuh (1995) ter verificado que as mulheres são mais influenciadas pelos seus pares do que os homens. Então, a análise da relação entre estas duas componentes da integração universitária (actividades académicas e entre pares), mostra que as experiências fora da sala de aula parecem ter muito mais influência sobre o desenvolvimento académico e intelectual do que muitos pensam (Terenzini *et al.*, 1996). Todavia, essa influência, no caso de algumas delas, pode não ser relevante. Por exemplo, o facto dos estudantes residirem em residências universitárias não lhes traz vantagem, no rendimento (média das notas obtidas), sobre aqueles que vivem em casa dos seus pais, provavelmente porque as experiências dentro da sala de aula são similares para os dois grupos (Blimling, 1989). Ou, ainda, tomando o caso do envolvimento em actividades extra-curriculares, verifica-se que quer um envolvimento excessivo, quer um défice de envolvimento, se traduzem em poucos benefícios para os estudantes em termos de aprendizagem (Whitla, 1981, in Carneiro, 1999).

A expressão “experiências sociais no *campus*” de Stage (1989, in Brower, 1992) remete para aquilo que geralmente se designa por «experiências fora da sala de aula». Retomando o já anteriormente referido, estes designativos abrangem os diversos tipos de actividades extra-curriculares, estruturadas ou não, que os estudantes podem ter enquanto frequentam a Universidade. Terenzini e colaboradores (1996), para além das interacções com professores e com colegas, dividem as experiências fora da sala de aula em actividades desenvolvidas nas residências universitárias e nas associações estudantis, contemplando na sua classificação destas experiências, também, o desporto universitário e o emprego. Estas actividades, mais do que as de sala de aula, são enquadráveis numa

atitude de exploração do meio que favorece a integração universitária: “a exploração do meio influencia positivamente a entrada numa organização e o processo inicial de socialização” (Stumpf & Hartman, 1984, in Taveira 1997, p. 231). Todavia, a influência destas actividades pode, também, ser nefasta para certos aspectos do ajustamento à Universidade. Note-se que, como já vimos, factores de ordem extra-institucional, tais como dificuldades no relacionamento com a família, ou investimento em relações de amizade ou de namoro pré-universitárias, podem dificultar a integração universitária. Acrescente-se, ainda, as dificuldades de integração pelo facto do estudante trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Astin (1997), por exemplo, destaca o emprego a tempo inteiro como tendo um efeito negativo sobre a integração universitária¹¹.

Passando à análise das variáveis mais circunscritas ao contexto universitário, Terenzini e colaboradores (1996) referem, entre outros, como aspectos negativos associados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o facto de eles passarem muito tempo a socializar com os colegas, terem poucas experiências de participação em actividades extra-curriculares com os professores e colegas, pertencerem a uma associação de estudantes ou serem atletas envolvidos em competição. Concluem estes autores que, dado estes efeitos negativos serem observáveis já no final do primeiro ano, devem ser levadas a cabo intervenções específicas para os prevenir tão cedo quanto possível.

Entretanto, as actividades extra-curriculares têm sido operacionalizadas como se se tratasse de um conceito global ou, melhor, sem se fazer a distinção entre envolvimento em actividades extra-curriculares e envolvimento no grupo de pares (Pascarella & Terenzini, 1991). Os autores referenciados acrescentam que não se pode afirmar com segurança que as actividades extra-curriculares formais, por si só, tenham um impacto directo sobre o desenvolvimento académico ou intelectual dos estudantes. Mas pode-se afirmar que elas têm um efeito indirecto sobre a aprendizagem através dos tipos de contactos e interacções que elas geram entre os estudantes e os professores e entre os

¹¹ No âmbito do desenvolvimento vocacional, Taveira (1997, p. 218) refere que Greenberg e Steinberg (1986), focando a atenção sobre o impacto que o emprego no final da adolescência tem sobre os indivíduos, “permitem-nos concluir que actividades extra-curriculares altamente focalizadas podem representar uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidade”, tendo efeitos perniciosos no seu desenvolvimento. Acresce a autora que Blustein (1990) alerta, também, para o facto de que o envolvimento em actividades extra-curriculares muito focalizadas durante a adolescência pode inibir a exploração vocacional.

estudantes e o seu grupo de pares (Terenzini *et al.*, 1996). Neste sentido, Astin (1997) considera que o relacionamento entre os estudantes, e destes com os professores, é um dos aspectos mais importantes a ter em conta na rubrica do impacto da Universidade.

No que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, Terenzini e colaboradores (1995) encontraram ganhos de ordem intelectual durante o primeiro ano de frequência da Universidade em estudantes que caracterizavam as suas relações com os colegas como sendo ou competitivas ou de pouco envolvimento ou, ainda, como produtoras de um sentimento de alienação, quando comparados com outros que se referiam às suas relações com colegas como sendo amigáveis ou de suporte ou como produtoras de um sentimento de pertença. A este propósito Terenzini e colaboradores (1996, p. 156) questionam: até que ponto se pode “moldar o envolvimento entre pares por forma a que ele promova a aprendizagem e orientações intelectuais dos estudantes sem criar uma atmosfera de competição na qual os estudantes se sentem isolados?” De acordo com a convicção dos autores, sem dúvida que esta é uma questão a que a Universidade precisa de estar atenta, pois que do relacionamento interpessoal tanto pode advir o sentimento de bem-estar psicológico como a perturbação mental, mais ou menos grave.

O relacionamento interpessoal influencia o equilíbrio emocional e outros aspectos associados à saúde física e mental dos estudantes: por exemplo, sabe-se que a influência social (envolvendo o suporte social e as influências ambientais) é um importante preditor de comportamentos de consumo prejudiciais à saúde, não só de álcool mas, também, nutricionais (Sands, Archer, Jr. & Puleo, 1998). Quanto a estes últimos, Machado e Gonçalves (1999, p. 5) referem que os resultados obtidos no seu estudo com universitárias (grupo de risco para o desenvolvimento de perturbações do comportamento alimentar) da Universidade do Minho, “mostram que a prevalência da bulimia nervosa e de quadros parciais de perturbações do comportamento alimentar é relativamente elevada e consistente com a prevalência encontrada em outros estudos realizados com a mesma população em países ocidentais”. Também Rytke e colaboradores (1994) afirmam que desordens alimentares agudas ou crónicas, como anorexia e bulimia, são um dos problemas recorrentes dos estudantes que recorrem aos serviços de aconselhamento universitário, tendo estes padrões alimentares uma influência restritiva e continuada na sua vida social e na sua capacidade de estudo.

Problemas académicos e riscos para a saúde estão, também, associados ao consumo exagerado de bebidas alcoólicas e de drogas (DeBord, Wood, Sher & Good, 1998; Prendersgast, 1994). Ora, este facto assume particular importância em Portugal uma vez que o alcoolismo, entre nós, muito por razões culturais, é um problema endémico. Para além disto, o nosso País não escapa ao crescendo a que se tem assistido, à escala planetária, dos problemas ligados ao consumo de drogas, particularmente entre os jovens. No caso dos estudantes universitários portugueses atente-se, por exemplo, nos excessos que cometem durante os períodos lectivos consagrados à “recepção ao caloiro” e à “queimas das fitas” (de notar que estas festas têm sido patrocinadas por cervejeiras...). Ora, como é sabido, este tipo de fenómenos encontra-se intimamente ligado à inserção e à facilitação do relacionamento com o grupo de pares (Parish & Parish, 1991, in Sands, Archer, Jr. & Puleo, 1998), logo, o recurso a estratégias de intervenção assentes nas relações de entre-ajuda entre pares, é um caminho a seguir para o estabelecimento de crenças positivas relativas à saúde e, conseqüentemente, para a promoção de comportamentos saudáveis (Sloan & Zimmer, 1993). Outro caminho, complementar ao anterior, é o de organizar, com estudantes, planos de promoção da saúde dirigidos para as suas necessidades e interesses e/ou para problemas de saúde pública (Brutin *et al.*, 1994).

Mas, entretanto, um dos conjuntos de problemas que mais afecta os estudantes que recorrem aos serviços de aconselhamento universitário, relaciona-se com as questões de desempenho académico no sentido estrito do termo, isto é com as notas. Dado o clima de competição e a pressão para que se atinjam bons resultados, bem como a possibilidade de ficar desempregado depois de licenciado com fraca média, têm aumentado, em correspondência, nos estudantes universitários, o medo do fracasso, o sentimento de incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante situações de avaliação (Bell *et al.*, 1994_a; Rytke *et al.*, 1994). É sabido que a ansiedade perante situações de avaliação vai aumentando ao longo dos anos de escolarização (Cruz, 1995), e que os níveis de ansiedade tendem, também, a aumentar nos períodos de transição entre níveis de ensino (Cruz, 1989; Cruz & Mesquita, 1988). Ora, a ansiedade, nos estudantes universitários, pode traduzir-se numa perda de auto-confiança ou, mesmo, num bloqueio da actividade intelectual, apesar de poderem estar bem preparados, conduzindo ao insucesso nos exames ou a situações de dificuldade de

cumprimento de prazos ou de impasse na redacção de trabalhos ou teses (Rytke *et al.*, 1994). Os estudantes podem, ainda, apresentar elevada ansiedade no final do seu curso relacionada com a transição para a vida activa e com a assunção de papéis característicos dos adultos, provocando quedas inesperadas no seu desempenho académico actual (fracasso nos exames) que, em casos extremos, podem levar ao abandono dos estudos (Bell *et al.*, 1994_a). Quanto ao peso relativo de situações potencialmente ansiógenas para os estudantes universitários, verificou-se que eles elegeram como mais ansiógenas as situações de exame, seguidas das de falar em público e das de rectificação dos seus erros pelos professores (Gil, Sedeño, Alba & Carretero, 1997). Note-se, contudo, que “as ansiedades do presente, (...) as quais estão ligadas a indicadores de mérito e de estatuto social (sucesso profissional, competitividade, o futuro, planos, integração, etc.), servem, somente, para revelar a presença de problemas anteriores” da história pessoal dos estudantes (Brutin *et al.*, 1994, p. 88). De acordo com as autoras referenciadas, deve-se, pois, prestar muita atenção para destrinçar o que é que, exactamente, é objecto de pedido de ajuda nestas situações: pode, por exemplo, existir um passado de sub-rendimento escolar ou outros problemas que os estudantes trazem consigo devidos a experiências educativas anteriores e à sua relação com a aprendizagem (Bell *et al.*, 1994_a). Trata-se de fazer uma análise do pedido manifesto para inferir o pedido latente, como, aliás, é usual noutras situações de consulta psicológica.

Como se viu, os estudantes podem ter vários problemas que afectam a sua integração universitária. Acrescentam-se, contudo, para concluir a já longa listagem de problemas apresentados, cuja inventariação se revela uma tarefa praticamente inesgotável, mais alguns dados destacados por autores que trabalham em serviços de aconselhamento universitário: os estudantes podem ter uma baixa auto-estima, sentir-se deprimidos ou ter perturbações do sono (Bell *et al.*, 1994_a); ter problemas financeiros ou ser vítimas de abuso físico ou emocional (Bell *et al.*, 1994_c); e, ter experiências traumáticas, tais como lutos que, nestas idades, podem resultar em experiências esmagadoras, fazendo com que ocorra uma inabilidade completa para o trabalho intelectual (Rytke *et al.*, 1994).

Finaliza-se esta secção, apresentando alguns resultados obtidos em dois estudos com estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho, através da aplicação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida *et al.*, 1999;

Carneiro, 1999). Quanto ao efeito da variável género sobre a adaptação à Universidade, Almeida e colaboradores (1999) encontraram diferenças, estatisticamente significativas, que retratam uma vantagem das alunas nas subescalas Métodos de Estudo, Gestão do Tempo e Relacionamento com a Família, e dos alunos nas subescalas Percepção das Bases de Conhecimentos necessárias para o curso, Percepção de Competências Cognitivas, Gestão da Ansiedade nas situações de avaliação, Autoconfiança, Autonomia, Bem-estar psicológico e Envolvimento nas Actividades Extra-curriculares. Quanto ao efeito da variável curso sobre a adaptação à Universidade, Carneiro (1999), agrupando os cursos a que pertenciam os estudantes testados em três áreas de estudos - Ciências Sociais e Humanas (CSH), Engenharias e Ciências Tecnológicas (ECT) e Licenciaturas em Educação e Ensino (LEE) -, verificou que eles se diferenciavam, significativamente, nas subescalas Adaptação ao Curso, Adaptação à Universidade, Desenvolvimento de Carreira, Bem-estar Físico, Métodos de Estudo, Ansiedade na Avaliação, Base de Conhecimentos, Autoconfiança e Percepção de Competências Cognitivas. Em todas estas subescalas foram os estudantes dos cursos de CSH que obtiveram os melhores resultados. Quanto ao rendimento académico, tomando a média das notas obtidas e o número de cadeiras feitas como indicadores do mesmo, a autora verificou que, quer para um, quer para o outro, tanto o género quanto a área de estudos diferenciavam, estatisticamente, os resultados dos estudantes. Os estudantes dos cursos de CSH tinham as médias escolares mais elevadas, enquanto os estudantes das LEE apresentavam um número mais elevado de cadeiras feitas. Pelo contrário, em ambos os indicadores do rendimento académico, foram os estudantes dos cursos de ECT aqueles que tiveram piores resultados, podendo isto dever-se, segundo a autora, “ao facto destas licenciaturas serem constituídas por disciplinas que implicam bases de conhecimentos do nível de ensino anterior” (p. 175). Por fim, a autora pretendeu apurar qual o poder preditor das variáveis/dimensões do QVA para o rendimento académico - através da análise de regressão múltipla (método *stepwise*) -, isto considerando quer o género de pertença quer a área de estudos dos estudantes. Entre outros resultados, realce-se o facto de terem sido o Envolvimento em Actividades Extra-Curriculares, o Relacionamento com a Família, o Relacionamento com os Colegas, o Desenvolvimento de Carreira, o Bem-estar psicológico e a Percepção de Competências Cognitivas, as únicas dimensões que nunca entraram nas equações de regressão.

3.5 - Conclusão

Em síntese, a preocupação com a integração dos estudantes na Universidade, preocupação que remonta às suas origens (quando se criaram as Nações), foi amplificada desde finais do século XIX, mas principalmente nos últimos trinta anos, em função dos novos problemas e desafios que se lhe colocaram, a ela e aos que se lhe candidatam e a frequentam, designadamente: o da massificação e o da ligação às comunidades locais e ao tecido produtivo. Por um lado, considere-se a necessidade que a Universidade teve e, ainda, sente em responder às pressões dos empregadores e da sociedade para que ela desempenhe, para lá da sua tradicional função de instituição fornecedora de competências científicas ao estudante, uma nova função de instituição fornecedora de condições promotoras do seu desenvolvimento psicossocial e da sua capacidade de aprender a aprender. Por outro lado, considere-se, também, a alteração nas características demográficas dos estudantes (crescimento do número de mulheres e da diversidade sócio-cultural), com a consequente multiplicidade de problemas quotidianos que os afectam. Ambos os factores mencionados fizeram com que as atenções na Universidade se voltassem, cada vez mais, para o seu corpo discente. A crescente criação de serviços de apoio/aconselhamento aos estudantes universitários e a proliferação de investigações sobre os factores que concorrem para uma boa ou má adaptação à Universidade são, disso mesmo, inegáveis evidências.

Logo numa primeira fase do percurso académico dos estudantes, ou seja, logo no acesso ao curso pretendido, podem existir problemas que afectam a integração e a frequência universitárias. Como vimos, o sistema de acesso ao Ensino Superior Público em Portugal pode gerar situações que, eventualmente, têm consequências nefastas para a vida dos estudantes: por exemplo, o facto de poderem ingressar em cursos menos desejados e/ou o facto de terem de ir estudar para uma Universidade longe do seu local de residência habitual, para poderem frequentar um curso mais do seu agrado (embora também alguns estudantes escolham, deliberadamente, uma instituição afastada da sua residência familiar como primeira opção). Vários estudantes frequentam pares curso/estabelecimento de ensino que não correspondem à sua primeira escolha.

Como também se verificou através da revisão bibliográfica, a jusante do ingresso, portanto, iniciando a segunda fase do seu percurso académico, os estudantes deparam-se com outros factores que podem afectar a integração e a frequência universitárias, evidenciando-se, desde logo, como importante, aquele que respeita ao tipo de curso por eles frequentado. Mas este foi só um dos múltiplos factores destacados. Ora, dada a quantidade e pluralidade desses factores, apresenta-se, seguidamente, uma sumária organização dos mesmos, sistematizada em função dos racionais teóricos que iluminam esta matéria (adaptação à Universidade), que é crítica e crucial para o desenvolvimento do jovem-adulto estudante universitário.

No âmbito das posições mais filiáveis em racionais desenvolvimentistas (Erikson, Marcia, e Chikering) destaca-se o relacionamento interpessoal (principalmente entre pares) como uma das mais importantes áreas de preocupação dos estudantes, em particular daqueles pertencentes ao género feminino. A dificuldade no estabelecimento e manutenção de contactos interpessoais pode, por exemplo, conduzir os estudantes ao isolamento e à solidão. Pode-se mesmo dizer que o fazer amizades na Universidade é um bom preditor da adaptação dos estudantes à instituição. Também nas abordagens mais do tipo contextualista é destacada a importância da contribuição do relacionamento interpessoal para que ocorra uma boa integração universitária. É através dele que o estudante se enquadra no ambiente físico e se envolve no ambiente social da Universidade, sendo que o maior ou menor envolvimento no contexto universitário condiciona o compromisso para com os seus objectivos educacionais ou de carreira, podendo, mesmo, ser decisivo para o abandono ou a permanência na Universidade. No âmbito das teorias sobre a permanência na Universidade (Tinto e Bean), destacam-se, também, alguns factores ligados às características pessoais dos estudantes que são bons preditores da sua integração na instituição: por exemplo, estudantes do género feminino, de elevado estatuto sócio-económico e com bom desempenho escolar anterior, integram-se melhor na Universidade. Considera-se, ainda, de forma análoga às posições defendidas no âmbito das teorias acerca do impacto da Universidade sobre os resultados e o desenvolvimento dos estudantes (Astin e Pascarella), que as características estruturais, sociais e académicas, da instituição, condicionam o desempenho das tarefas que o estudante tem de realizar e, consequentemente, a integração universitária. Note-se, entretanto, que a teoria de Bean contempla, para além das variáveis organizacionais e

das características pessoais dos estudantes, a influência de variáveis extra-institucionais sobre as crenças que os estudantes têm e as decisões que tomam durante a frequência da Universidade, por exemplo, o encorajamento da família e amigos ou a satisfação com as condições financeiras que têm durante a sua estada na Universidade. Acrescenta-se aqui, também, a influência das crenças que informam as atitudes do estudante face ao já referido clima de competição existente na sociedade e, por extensão, na instituição universitária.

Parece, então, ser possível destacar alguns aspectos que podem ser bons indicadores da integração universitária dos estudantes: o relacionamento interpessoal; o envolvimento no contexto universitário; o desempenho/realização académica; o compromisso para com a escolha de curso (ou carreira) feita; e, o equilíbrio emocional/saúde. Assumidos não apenas como produtos, mas essencialmente como variáveis prévias ou concomitantes da integração e permanência proveitosa na Universidade, importa dirigir uma actuação preventiva de forma a favorecer-se a sua ocorrência no desenvolvimento psicossocial destes estudantes.

Capítulo 4 - Modelos de Escolha de Carreira e de Integração Universitária

Na revisão bibliográfica realizada procurou-se sistematizar a informação produzida, em termos de investigação teórica e empírica, sobre as crenças relativas ao trabalho e à carreira e as condicionantes da escolha de carreira e, por fim, sobre a integração universitária. Esta sistematização serviu uma discussão das possíveis relações existentes entre estas variáveis, por forma a dar um contributo para a reflexão e práticas psico-educacionais que respeitam ao jovem-adulto, nomeadamente aos estudantes universitários do primeiro ano.

Tendo-se iniciado este trabalho com a análise do construto de crença, foi possível evidenciar as querelas filosóficas e científicas que têm existido a propósito da sua definição, dimensionalidade e operacionalização. Uma pluralidade de concepções subsiste. Verificou-se que, de entre elas, aquela que melhor dá conta do factor psicológico na crença é aquela a que podemos chamar de “*psicofuncionalista*” (Engel, 1995, 1996a), enquadrável tanto no âmbito da psicologia cognitiva como no âmbito da psicologia social, como, aliás, no âmbito da psicologia popular (do senso comum). Engel (1995) sintetiza os aspectos principais desta concepção da seguinte maneira: “ela define como crença *todo o estado que ocupa um papel funcional determinado na produção de certas acções e de certos estados mentais*. Isto dá conta da grande variedade e plasticidade dos estados psicológicos que apelidamos de crenças. Certas crenças são perceptivas e definem-se, principalmente, em relação a informações sensoriais. Outras, a maior parte, implicam a existência de inferências, dedutivas e indutivas (como a maior parte das crenças a propósito de *matters of fact*, no sentido humeano). (...) Esta concepção tem a vantagem de ligar as crenças aos desejos e às acções, e de ser concordante com o senso comum, para o qual estes estados são as causas do comportamento. Ela permite compreender como a crença não é um estado psicológico necessariamente consciente, mas que o pode ser. Ela explica porque a crença é, em geral, subtraída ao controlo voluntário. As crenças não são voluntárias porque são, essencialmente, estados cognitivos que produzem acções, mas que não são, elas mesmas, acções voluntárias” (pp. 31-2). Acrescenta o autor que esta concepção inclui a noção de que as crenças são tipicamente causadas pelo meio, uma vez que são estados que asseguram, conjuntamente com os outros estados mentais que produzem, a transição causal entre as entradas de informação do mundo exterior e as acções: “*neste*

sentido, as crenças são estados passivos da nossa cognição, como afirmava Hume” (p. 33). Temos, pois, seguindo este racional, que: (1) uma crença tem a sua origem e (re)construção na interacção entre o sujeito e o mundo natural e social, de acordo com um critério de regularidade assente em termos daquilo que foi e, por isso, é adequado (ou habitual) pensar ou fazer em dadas circunstâncias; (2) uma crença se encontra sempre ligada a outros estados mentais, como desejos ou outras crenças (holismo das crenças e, em geral, dos estados mentais), estados esses que, actuando conjuntamente, antecipam e preparam a acção (ou a ausência da mesma), voluntária ou involuntariamente; (3) esses estados disposicionais da mente são dotados de conteúdo (proposicional) e por isso podem ser decifrados através da análise daquilo que o sujeito expressa (linguagem verbal e não verbal) acerca dos mesmos, por exemplo, o seu grau de assentimento relativo quanto às crenças particulares que, potencialmente, compõem o sistema de crenças relacionado com um dado objecto, situação ou sequência de acontecimentos; e, por fim, (4) as crenças têm uma marca de externalidade, contextual, que lhes confere a possibilidade de serem atribuíveis a outrém. É, pois, através deste tipo de concepção “que as pessoas antecipam e se julgam umas às outras, tiram conclusões da sua vida, e assim por diante” (Bruner, 1997, p. 25). E ela requer, do ponto de vista da *praxis*, que exista uma consciência do modo como se constróem as nossas crenças e que sejamos “tão conscientes quanto o possível acerca dos valores que nos conduzem às nossas perspectivas” (Bruner, 1997, p. 38), o que nem sempre acontece.

Então, o facto de os estudantes universitários terem crenças quer acerca do que os fez escolher o seu curso e do que gostariam de fazer em termos profissionais, quer acerca do seu ajustamento à nova vida que veio com a Universidade, não quer isto dizer que essas crenças sejam, necessariamente, conscientes, bem compreendidas ou organizadas coerentemente. “O sistema de crenças pode ser definido como uma organização psicológica, não necessariamente organizada de uma forma lógica” (Rokeach, 1963, p. 6). Contudo, através da expressão das (suas) crenças temos a possibilidade de apreciar até que ponto e de que maneira elas exercem um efeito sobre as decisões que os estudantes tomam e, conseqüentemente, sobre as suas acções. Em última análise, as crenças podem, mesmo, ser geradoras de insatisfação e desilusão face à Universidade. É sabido que o facto de o jovem pertencer a uma dada colectividade ou grupo social, proporciona uma importante base para a definição de si próprio (Nummenmaa &

Sinisalo, 2000). Mas note-se que esta definição de si mesmo, segundo Erikson (1968), não é, somente, uma questão de saber «quem sou eu» mas, também, de saber «o que eu quero ser». Ora, as circunstâncias históricas e sociais deixam os jovens das sociedades tecnicamente evoluídas e culturalmente heterogêneas numa situação de difícil definição de si próprios, dada a deficiente prescrição de papéis e a dificuldade de perspectivar, com segurança, o futuro. A questão que subsiste passa pela qualidade da adaptação dos estudantes às contingências do contexto sócio-cultural que os envolve, a eles e à sua transição para a Universidade.

Procurando responder a esta questão, este estudo liga-se aos caminhos que os estudantes percorrem na sua transição para a Universidade, tentando apreender os factores que jogam aí um papel fundamental. Tendo presente a primeira fase da integração universitária e considerando o exposto no segundo capítulo desta Parte do trabalho, podem-se salientar alguns aspectos que subjazem à escolha de um determinado curso superior (ou carreira). Por um lado, as escolhas de curso têm, na sua base, uma forte componente de ordem psicossocial. É sabido que a visão individual do mundo do trabalho se funda no significado social das profissões (Benedetto, 1987, 1992; Gottfredson, 1981; Huteau, 1976; Kahneman & Tversky, 1973), estando, por exemplo, sujeita a uma tipificação social relacionada com aquilo que é apropriado fazer para que o sujeito se identifique com o papel que é, socialmente, prescrito para o seu género (Amâncio, 1994; Davidson, 1996; Gottfredson, 1981; Taylor & Pryor, 1985) e classe social de pertença (Bourdieu, 1982, 1989, 1994; Bourdieu & Passeron, 1964, 1981). O contexto social fixa diferentes oportunidades e limites para homens e mulheres, fazendo com que, para eles, exista um conjunto, parcial e potencialmente, diferente de actividades e de experiências. Por outro lado, a possibilidade de exploração das oportunidades e constrangimentos do contexto social de vida do sujeito, incluindo a estrutura ocupacional (escolar e profissional), é condicionada pelo seu *habitus*, ocorrendo, pois, uma diferenciação das escolhas profissionais em função daquilo que é comum no meio em que ele se move. Os sujeitos oriundos de meios sócio-culturalmente mais deprimidos têm, pois, maiores dificuldades em aceder a carreiras profissionais que gozam de um maior prestígio social. Então, em primeira linha, tanto o estereótipo profissional do género quanto o estatuto social de origem determinarão as escolhas de carreira do sujeito, contribuindo para aquilo que na sociologia de Bourdieu é designado de *reprodução social*. Assim, considerando a tipologia de Astin (1993),

organizada em torno das áreas de estudo universitário e da carreira profissional a elas associada, espera-se que as mulheres sejam mais do tipo “ativista social”, escolhendo cursos ligados às humanidades e às ciências sociais (área de estudos de humanidades), para abraçarem profissões como as de professor ou de ordem assistencial, e os homens sejam mais do tipo “académico”, escolhendo cursos ligados às tecnologias e às ciências exactas (área de estudos de tecnologias), para seguir uma carreira como a de engenheiro ou de programador de computadores. Pela mesma ordem de razões é, também, expectável que os estudantes oriundos de meios mais desfavorecidos escolham a área de humanidades e que os de meios mais favorecidos escolham a área de tecnologias. Importa referir, ainda, que é plausível admitir que os estudantes de estatuto social mais desfavorecido, pelas dificuldades que passaram, eles e a sua família, para alcançar a possibilidade de aceder ao Ensino Superior, sejam mais competitivos do que os de meios mais favorecidos. Acresce que a inegável existência, nas sociedades ocidentais, de uma mobilidade social possibilitadora de processos de ascensão vertical na hierarquia social, é mais uma razão para que a crença de que é necessário ser-se competitivo para alcançar o sucesso profissional e o reconhecimento social seja mais importante para os estudantes de estatuto social de origem mais baixo do que para os de elevado estatuto social (muitas vezes, a este propósito, se ouvem frases do tipo «subir na vida a pulso»).

Entretanto, esta última assunção entronca numa segunda ordem de razões pelas quais as escolhas profissionais são feitas. Elas realizam-se, também, de acordo com as crenças que o sujeito tem acerca do valor do trabalho, informadas pela ética do trabalho que é característica da época histórico-social em que ele vive (Häyrynen, 1991; Korman *et al.*, 1983; Savickas, 1992, 1995_{a,b}), sendo que as diversas éticas do trabalho - ética de desenvolvimento pessoal, ética materialista e ética vocacional tradicional (romântica) - contêm aspectos em comum, o que faz com que elas se relacionem entre si (cf. a inferência feita no final da secção 2.2 da Parte I deste trabalho). O trabalho, hoje em dia, tem um valor mais material (dinheiro) e psicossocial (prestígio social) do que moral (honradez). Ao mesmo tempo, numa lógica materialista, desvaloriza-se aquela faceta romântica que ligava a realização no trabalho à possibilidade de, através dele, se poderem expressar os valores e necessidades pessoais, e associa-se a ideia de uma carreira de sucesso cada vez mais à competição e menos à cooperação. Contudo, é expectável que homens e mulheres apresentem padrões diferenciados de resposta face a

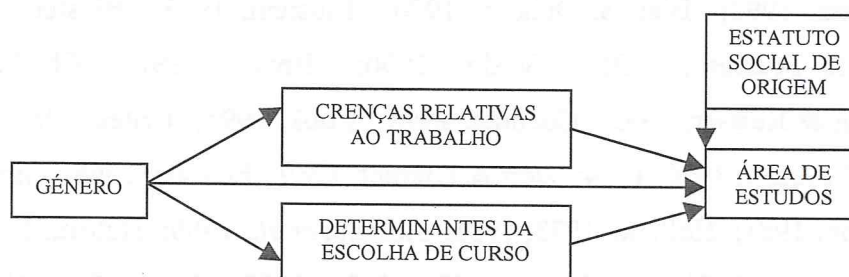
estes aspectos. Há alguns anos atrás, Rokeach (1973) afirmava que os homens eram, tendencialmente, mais materialistas e intelectualmente orientados, enquanto que as mulheres eram mais orientadas para valores religiosos e para factores que conduzam à felicidade e a um mundo sem conflitos. Enunciados idênticos a este também têm sido proferidos no âmbito das teorias e investigações sobre o desenvolvimento da identidade mais centradas sobre aspectos de ordem psicossocial (Bilsker *et al.*, 1988, in Nummenmaa & Sinisalo, 2000; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1968; Gilligan, 1979, 1981; Greeley & Tinsley, 1988; Nummenmaa & Sinisalo, 2000; Straub, 1987; Straub & Rodgers, 1986) e dos trabalhos de autores que realçam a importância do papel da mulher nas actuais sociedades ocidentais (Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995; Häyrynen, 1991; Richardson, 1993; Savickas, 1995_b).

Também sabemos, através de um vasto conjunto de trabalhos mais ou menos directamente ligados ao tema da decisão vocacional (Barley, 1989; Benedetto, 1987, 1992; Betz, 1992; Blau & Duncan, 1976; Blustein, 1995; Blustein *et al.*, 1997; Blustein & Prezioso, 1995; Bordin, 1990; Brown, 1990; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Cochran, 1993; Cook, 1991; Crites, 1961, 1969, 1978; Dawis & Lofquist, 1976, 1984; Derr & Laurent, 1989; Erikson, 1968; Ginzberg, 1984; Gottfredson, 1981; Holland, 1973, 1985; Holland *et al.*, 1980; Huteau, 1976; Jordaan, 1974; Ketterson & Blustein, in press; Krumboltz, 1979; Krumboltz & Nichols, 1990; Lent *et al.*, 1996; Mitchel & Krumboltz, 1990; Osipow, 1983; Savickas, 1990_b, 1991, 1995_{a,b}; Schein & Van Maanen, 1977; Super, 1957, 1976, 1980, 1990; Super *et al.*, 1957, 1996; Tiedman & O'Hara, 1963; Vondracek, 1990; Vondracek *et al.*, 1986; Vondracek & Fouad, 1994; Young & Collin, 1992; Young *et al.*, 1996), a importância que têm, quer o papel de agentes mediadores - de relacionamento íntimo (por exemplo, família) ou institucional (por exemplo, professores) - na determinação da escolha de curso (ou carreira) do sujeito, quer a influência de outros factores, ainda mais extrínsecos, como aqueles relativos à situação do sujeito face à realidade ocupacional (escolar e profissional), ou seja, face à estrutura de oportunidades e constrangimentos que lhe é inerente. Acresce-se, ainda, a estes factores extrínsecos, a influência de determinantes intrínsecos nas decisões de carreira, tais como aqueles relativos às condições ou características pessoais (competências, interesses vocacionais), sobre os quais o sujeito funda(menta) a sua escolha de curso (ou carreira). A influência destes

determinantes intrínsecos e extrínsecos aplica-se tanto aos homens como às mulheres, independentemente do seu estatuto social de origem.

Então, num modelo preditor da escolha de carreira dos estudantes, importa especificar a influência, quer das crenças relativas ao trabalho, quer dos determinantes da escolha de curso. Todos estes factores podem ser representados como variáveis moderadoras ou intervenientes na relação entre o género de pertença e a escolha de área de estudos, como se evidencia no modelo estrutural, teórico ou hipotético, representado no Diagrama 1. Note-se que, no diagrama, não está representada, por razões de simplificação de apresentação gráfica, a relação entre o estatuto social de origem e a importância atribuída à competição para abraçar uma carreira de sucesso (variável pertencente às crenças relativas ao trabalho).

Diagrama 1 - Modelo preditor da escolha de área de estudos



Ora, tendo ocorrido a escolha de curso e a admissão à Universidade, o estudante entra na segunda fase da sua integração académica. Como vimos na secção 3.4. desta Parte do trabalho, de entre os factores que contribuem para a integração universitária, destaca-se o relacionamento interpessoal (por exemplo, entre pares). De acordo com Pascarella (1991), as mudanças psicológicas que ocorrem no estudante universitário podem resultar de um processo de socialização envolvendo atitudes normativas, valores e comportamentos do grupo de pares. O relacionamento interpessoal condiciona o desempenho/realização académica - por exemplo, problemas ligados à ansiedade em situações de avaliação, muitas vezes fundados num passado de difícil relacionamento com figuras de autoridade (Brutin *et al.*, 1994), ou problemas de insucesso académico, devido a um investimento exagerado no relacionamento entre pares (Terenzini *et al.*, 1995, 1996) - e o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes - por exemplo, problemas do foro íntimo, amorosos, de amizade e/ou familiares (Kenny, 1990; Paul *et*

al., 1998; Rytke *et al.*, 1994; Vera & Betz, 1992). Estas duas variáveis, caracterizadoras da adaptação universitária, configuram factores que podem, no limite, levar ao abandono dos estudos (Bell *et al.*, 1994_a). Entretanto, segundo vários autores, o relacionamento interpessoal pode considerar-se como a variável chave, ou nuclear, da integração universitária (Astin, 1997; Bean, 1982_b, 1983; Bean & Vesper, 1990; Bell *et al.*, 1994_a; Broonen *et al.*, 1994; Brower, 1992; Cabrera *et al.*, 1993; Kenny, 1987; Kuh, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991; Rytke *et al.*, 1994; Takahashi & Majima, 1994; Terenzini *et al.*, 1996; Tinto, 1975, 1982, 1987).

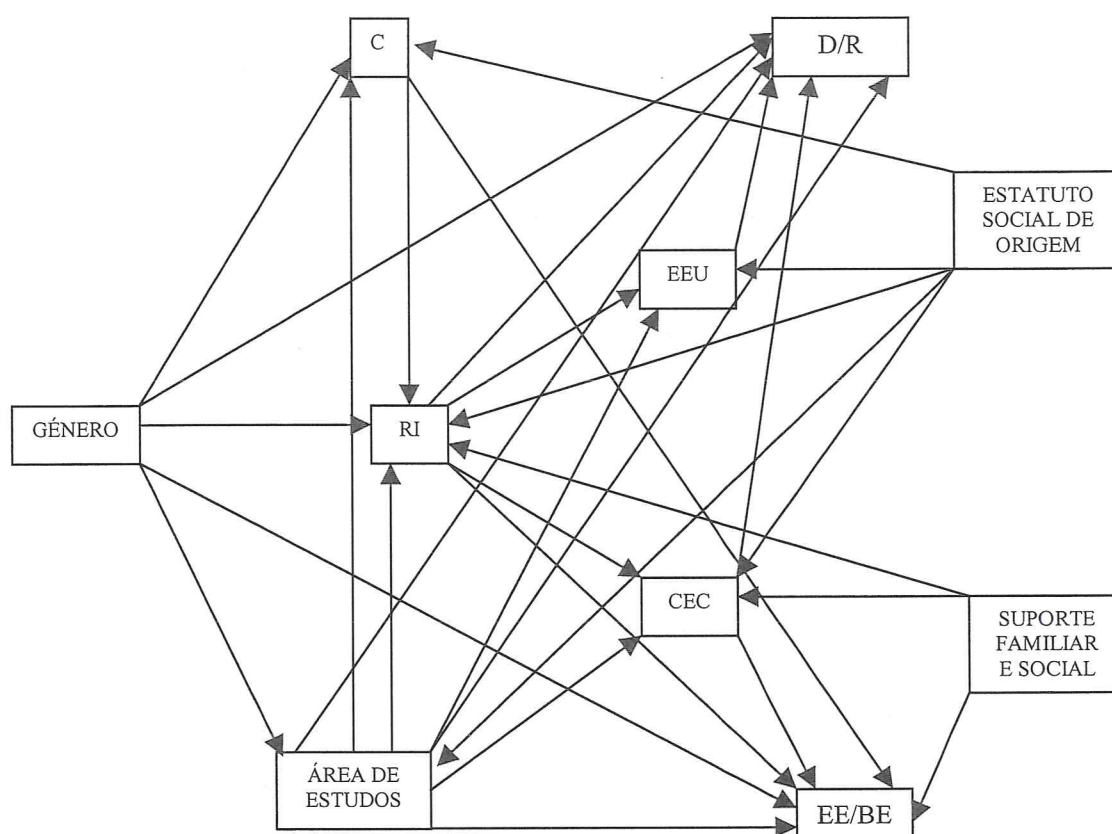
Admite-se, ainda, em conformidade com as posições de Astin (1997), de Brower (1992), de Pascarella e Terenzini (1991), de Terenzini e colaboradores (1996) e de Tinto (1987), que, para além da relação directa entre o relacionamento interpessoal e essas duas variáveis, existam outras duas, indirectas ou diferidas, resultantes do efeito que o relacionamento interpessoal tem, quer sobre a exploração e o envolvimento no contexto universitário (por exemplo, a participação em actividades extra-curriculares), quer sobre o compromisso para com a escolha de curso (ou carreira) feita (que, por exemplo, pode levar à permanência ou mudança de curso) e, por sua vez, do efeito que estas duas variáveis têm sobre o desempenho/realização académica e o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes. Estas duas últimas variáveis, traduzem, pois, a integração universitária, sendo resultantes da influência directa do relacionamento interpessoal, e da influência desta mesma variável mediada pela exploração e o envolvimento no contexto universitário e pelo compromisso para com a escolha de curso (ou carreira).

Mas a montante das variáveis atrás mencionadas, estão aquelas outras relativas às características sócio-demográficas dos estudantes, nomeadamente o género e o estatuto social de origem, considerando as posições defendidas, quer no âmbito das teorias sobre o desenvolvimento da identidade mais centradas sobre aspectos de ordem psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968), quer no âmbito de abordagens mais de pendor contextualista relativas à adaptação à Universidade, como são as teorias relativas ao impacto da Universidade sobre o processo de mudança dos estudantes (Astin, 1975, 1977, 1984, 1997; Pascarella, 1980, 1985, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Terenzini *et al.*, 1995, 1996) e as teorias acerca do fenómeno da persistência/abandono da Universidade (Bean, 1980, 1982_{a,b}, 1983, 1985, 1990; Bean & Vesper, 1990; Cabrera *et al.*, 1993; Tinto, 1975, 1982, 1987). O género

influenciará, directamente, o relacionamento interpessoal, o desempenho/realização académica e o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes. E o estatuto social influenciará, directamente, o relacionamento interpessoal, a exploração e o envolvimento no contexto universitário, e o compromisso para com a escolha de curso (ou carreira) dos estudantes. Acresce, ainda, que o facto de alguns estudantes se encontrarem a viver longe do seu ambiente familiar e comunitário para frequentar a Universidade, pode neles originar a manifestação de problemas acrescidos de integração universitária por falta do seu suporte familiar e social habitual (Bean, 1982_b, 1983; Bean & Vesper, 1990; Cabrera *et al.*, 1993; Kenny, 1987, 1990; Paul *et al.*, 1998; Rytke *et al.*, 1994). Admite-se, assim, uma influência directa desta variável sobre o relacionamento interpessoal, o compromisso para com a escolha de curso (ou carreira) e o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes. Entretanto, deve-se considerar, também, na relação entre o género, quer com o relacionamento interpessoal, quer com o equilíbrio emocional/bem-estar, a influência de uma outra variável, mediadora ou interveniente: a competição (Bell *et al.*, 1994_a; Brutin *et al.*, 1994; Rytke *et al.*, 1994; Terenzini *et al.*, 1996). Note-se que a variável competição é, presumivelmente, influenciada pela variável estatuto social de origem, de acordo com o mencionado a propósito do modelo preditor da escolha de área de estudos.

Por fim, considerando que a atmosfera institucional universitária é muito importante para a adaptação dos estudantes (Abrahamowicz, 1988; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987), será, também, expectável que a frequência de uma determinada área de estudos (no caso, humanidades e ciências sociais vs. tecnologias e ciências exactas) possa condicionar a sua integração universitária, dado o facto de nela existir um clima social, académico e intelectual próprio (cf. Almeida *et al.*, 1999; Astin, 1997; Carneiro, 1999; Tinto, 1987). Então, deveremos acrescentar esta variável, considerando-a como antecedente a todas as outras (exceptuando as de caracterização). Contudo, e dado o já referido a propósito da escolha de área de estudos, tanto o género quanto o estatuto social de pertença dos estudantes deverão ser tidos como bons preditores dessa variável, como se evidencia no Diagrama 2, o qual representa a formalização do modelo estrutural, teórico ou hipotético, que congrega todas estas variáveis e respectivas relações.

Diagrama 2 - Modelo predictor da integração universitária



Legenda: RI = relacionamento interpessoal; EEU = exploração e envolvimento universitário; CEC = compromisso para com a escolha de curso (ou carreira); EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; D/R = desempenho/rendimento académico; C = competição

Temos, assim, formulados dois modelos estruturais, teóricos ou hipotéticos, que explicitam as relações entre as variáveis envolvidas nas duas etapas da integração universitária. Foram estes os modelos testados na Parte III deste trabalho, com o objectivo de saber até que ponto eles são suportados pelos dados empíricos recolhidos junto de uma amostra de estudantes universitários. Presume-se que, a partir dos resultados encontrados, se poderão inferir estratégias específicas de intervenção no âmbito da prestação de serviços de apoio psicológico e de orientação de carreira destinados a estes estudantes. Nomeadamente, como se foi salientando, esse tipo de apoio aos estudantes universitários justifica-se, por maioria de razões, para aqueles que frequentam o primeiro ano.

PARTE II

*CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO
DE
INSTRUMENTOS*

Capítulo 5 - Considerações Metodológicas

Nesta parte do trabalho, descreve-se o processo conducente à construção e validação dos instrumentos de medida - “validade de construto”, seguindo a terminologia de Cronbach (1984)¹ -, que serviram à avaliação das variáveis centrais deste trabalho, relembrando-as: (1) “crenças relativas ao trabalho”; (2) “determinantes da escolha de curso”; (3) “compromisso para com a escolha de curso”; e, (4) “integração universitária”.

Tendo em consideração a população alvo do estudo, e após a análise da literatura em torno destas variáveis, bem como de provas existentes para as avaliar, decidiu-se: (1) proceder à tradução e adaptação de dois instrumentos de medida americanos para a população portuguesa, mais concretamente para o seu segmento de estudantes universitários - o *Career Beliefs Inventory (CBI)* de Krumboltz (1991), para avaliar as crenças dos estudantes relativas ao trabalho e, também, a *Vocational Exploration and Commitment Scale (VECS)*, uma das subescalas da *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis 1989), para avaliar o grau de compromisso posto na sua escolha de curso; (2) elaborar provas que permitissem elucidar acerca dos determinantes da escolha de curso dos estudantes universitários portugueses (Escala de Determinantes da Escolha de Curso - EDEC), bem como da qualidade da sua integração na vida universitária (Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior - EQIES).

Em função dos resultados obtidos no estudo de adaptação da prova de Krumboltz revelou-se, também, necessário proceder à construção de um novo instrumento de avaliação de crenças relativas ao trabalho que pudesse, mais do que aquela prova americana, estar em conformidade com as características sócio-culturais dos estudantes portugueses. Essa prova foi designada de Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (ECRT).

¹ Campbell chamar-lhe-ia “validade externa”. Cf. Campbell e Stanley (1979) e Cook e Campbell (1979), para uma discussão acerca dos diversos tipos de validade dos planos de investigação (*quasi*)experimentais e das ameaças a que eles estão sujeitos, ainda que sabendo que a lista de ameaças à validade destes planos é, conceptualmente, separada daquela relativa às ameaças à validade das mensurações: é que as duas listas sobrepõem-se (Campbell, 1996).

5.1 - Amostragem e recolha dos dados

O processo seguido para a constituição das amostras que serviram aos estudos de construção e de validação das provas deste trabalho foi subordinado a critérios de conveniência que se prenderam com a possibilidade de o autor, em tempo útil, e de acordo com as dificuldades sentidas para poder reunir os estudantes universitários em grupo, proceder à recolha dos dados. Usou-se, pois, uma técnica de amostragem não probabilística, não se estabelecendo, *a priori*, que as amostras a constituir deveriam ser representativas da população (cf. Almeida & Freire, 1997; Grais, 1992), mas sim, que elas deveriam incluir estudantes de ambos os sexos e de diversos cursos, por forma a respeitar, tanto quanto o possível, a heterogeneidade existente na população estudantil. Assim, apesar de se ter tentado que as amostras fossem, o mais possível, adequadas face às características sócio-demográficas da população estudantil universitária, elas suscitam dúvidas quanto à sua representatividade, apresentando, portanto, óbvias limitações em termos de generalização dos resultados com elas obtidos. Procurou-se, também, que a dimensão das amostras fosse suficientemente grande para se poder apreciar acerca das características psicométricas das provas, reduzindo, tanto quanto possível, o efeito do erro de amostragem devido à existência de um número de sujeitos da amostra inferior ao desejável ($N \geq 300$) (Nunnally, 1978). Refere-se, aqui, que não foi possível respeitar este critério para as análises estatísticas que permitiram a especificação inicial do modelo estrutural de medida, teórico ou hipotético, definido pela EQIES ($N = 225$, para a 1ª versão; $N = 143$, para a 2ª versão). Acrescente-se que, dado o tema deste trabalho ser o da integração universitária, só foram incluídos nas amostras dos vários estudos efectuados sobre as provas, estudantes universitários que frequentavam o primeiro ano dos respectivos cursos. As provas foram aplicadas pelo autor, por forma a controlar mais facilmente erros de não amostragem, relativos à recolha dos dados, advindos de eventuais dificuldades sentidas pelos estudantes na compreensão das instruções e no preenchimento das folhas de resposta das provas. Entretanto, só integraram as amostras aqueles estudantes que concordaram com as indicações veiculadas na apresentação contextualizada do processo que se pretendia levar a cabo. Nesta apresentação era acentuado o carácter voluntário e facultativo da sua participação no estudo, referindo-se o objectivo e o enquadramento institucional do trabalho que se estava a realizar. Frisava-se, também, o facto de as respostas às provas

não virem a ser consideradas e trabalhadas individualmente, mas sim integradas no conjunto de respostas dadas por todos os colegas, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos por cada um.

5.2 - Tratamento estatístico dos dados

Quanto às cinco provas usadas neste estudo, quatro delas são de métrica forte e uma é de métrica fraca. Esta classificação binária é, praticamente, equivalente à classificação de Stevens (1946, 1951), revista e alargada em 1953 por Coombs (1963) e, mais tarde, de novo por Stevens (1959) quando, durante os anos 40 e 50, se desenvolve toda uma discussão à volta do problema da medida em ciências do comportamento (cf. Coombs, 1986). Em resumo, de acordo com as suas propriedades métricas, as variáveis são agrupadas em famílias de escalas que têm a característica de serem escalas com a mesma métrica, sendo indicado, para umas, o uso de estatística paramétrica, para outras, o uso de estatística não-paramétrica (cf. Almeida & Freire, 1997; Siegel, 1975). A estatística paramétrica é adequada para sintetizar dados oriundos de escalas intervalares e de razão (métrica forte), enquanto que a não-paramétrica é adequada para sintetizar dados oriundos de escalas ordinais e nominais (métrica fraca). Seguindo esta taxinomia, as quatro provas de métrica forte deste estudo são compostas por variáveis intervalares, constituindo-se em escalas somativas. Nestas escalas, as respostas aos estímulos são dadas sob a forma de *rating-scale* de tipo *likert* (5 pontos) para três delas (CBI, ECRT e EQIES), e do tipo diferenciador semântico (7 pontos) para a VECS. Segundo Siegel (1975), este tipo de variáveis, que têm uma relação entre si traduzida em termos de “*maior do que*” ou “*preferível a*”, podem ser consideradas ordinais, portanto de métrica fraca. Mas, entretanto, associada a esta característica de ordem está associada uma outra que lhes confere propriedades intervalares: as diferenças entre os números reais que as compõem são ordenadas (cf. Almeida & Freire, 1997; Jackson, 1991; Siegel, 1975) - dois objectos com valores na escala de 3 e 5 estão mais afastados do que outros dois com valores de 1 e 2. A EDEC diferencia-se destas quatro provas pelo facto de as variáveis que a compõem serem ordinais pelo próprio processo de recolha dos dados: é pedido ao sujeito que ordene os doze estímulos (no caso, itens) que a integram, de acordo com o grau de importância relativo que lhes atribui (*ranking-scale*). Por este facto, devemos considerar que a escala não é somativa nas classificações produzidas.

Antes de explicitar quais os procedimentos estatísticos usados nos estudos de adaptação e construção das provas de métrica forte, centremo-nos sobre aqueles usados para verificar a existência, ou não, de relações entre as variáveis que compõem a EDEC, isto é, para apreciar acerca da sua validade de construto. Esta prova é a única, de todas aquelas usadas neste trabalho, cujos dados são de “preferência” ou “dominância” (Carroll, 1972, 1980; Coombs, 1950, 1963, 1964, 1986; Jackson, 1991). Conforme já foi escrito anteriormente (Diniz, De Abreu & Almeida, 1999), esta prova consiste num conjunto de doze estímulos (que definem três dimensões, com quatro itens cada uma) para escalar, ordenadamente, em conformidade com o grau de importância que lhes é atribuído pelo sujeito (do mais para o menos). Consequentemente, a EDEC teve um tratamento estatístico de dados diferente daquele que foi usado para apreciar as qualidades métricas das restantes provas, enquadrando-se, esse tratamento, no contexto das técnicas de escalamento multidimensional (*multidimensional scaling - MDS*). Recorreu-se, designadamente, à “técnica do desdobramento” (*unfolding technique*) de Coombs (1950, 1963, 1964, 1986). “Nela é assumido que diferentes sujeitos percebem vários objectos de escolha da mesma maneira [, no caso em análise, os doze estímulos da EDEC organizados em três dimensões], mas diferem entre si quanto ao que consideram ser a combinação ideal dos atributos dos objectos” (Borg & Groenen, 1997, p. 231). O programa usado para testar a validade de construto da EDEC foi o *PREFMAP2* (Chang & Carroll, 1972)².

Sumariamente, e no que respeita às técnicas de *MDS*, elas começam a desenvolver-se nos anos 1920, tendo como um dos seus pioneiros Thurstone (1927, in Coombs, 1963, 1986). Estas técnicas assentam numa família de modelos de distância espacial como forma de representação de dados de proximidade, de semelhança ou de dissemelhança. Conceptualmente, uma medida de dissemelhança é idêntica a uma medida de semelhança, sendo essa identidade captada pelos modelos de *MDS*. Isto pode ser elucidado através do seguinte exemplo: se tivermos uma medida das distâncias entre pares de cidades numa estrada, num mapa (Lisboa - Braga, 366 Km; Lisboa - Faro, 299 Km e Braga - Faro, 625 Km), e se substituirmos essas distâncias, subtraindo, a cada

² Dado que este programa não permitia a utilização de dados recolhidos em mais do que 30 sujeitos (e 30 itens), e sendo este número de sujeitos inferior ao N da amostra usada, recorreu-se a uma adaptação deste programa, feita por J.G. de Abreu (Departamento de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa), que possibilitou ultrapassar essa limitação.

uma delas (por exemplo, Lisboa - Braga), a maior das distâncias entre as cidades (Braga - Faro), então, esta última passa a ser a menor, e a menor distância original (Lisboa - Faro), a maior. Assim, é possível transformar dados de dissemelhança em dados de semelhança, e é isso que as técnicas de *MDS* permitem.

Acrescente-se que, a partir dos anos 1960, o cerne do *MDS* está num tipo de escala mais complexa do que as simples ordinais, nas quais as relações entre os estímulos são de “igualdade” ou de “maior que”; essas escalas são as “escalas de métrica ordenada” (Coombs, 1963, 1986). Quanto a elas, pressupõe-se que, para além da relação de ordem entre estímulos, existem distâncias diferentes entre pares de estímulos. Pense-se, considerando o exemplo atrás referido, nas exigências de condução a que obriga o percurso Braga - Faro, atendendo às características dos troços de estrada existentes entre Lisboa - Braga e Lisboa - Faro: o primeiro, feito só em auto-estrada, o segundo, não só em auto-estrada. Perspectivada em termos de grau de dificuldade de condução dum automóvel, a distância Lisboa - Faro pode ser considerada como maior do que a distância Lisboa - Braga (veja-se o tempo que se demora a efectuar cada um dos percursos). Analogamente, e transpondo este exemplo para o caso de respostas dadas a uma escala ordinal de quatro estímulos A, B, C e D, unidimensional, cuja representação gráfica é, portanto, uma linha recta, temos que: numa “escala de métrica ordenada”, a distância que separa o primeiro par ordenado de estímulos, A e B, é superior àquela que separa o segundo par de estímulos, B e C, podendo mesmo ser superior à que separa B de D. Todavia, este não é o caso da EDEC. Para aprofundar esta matéria, leia-se o que Coombs (1963, pp. 545-9) refere acerca de uma “escala de métrica ordenada”, no caso, uma escala “ordenada de «autoridade»” - o exemplo concreto apresentado pelo autor é o de uma escala que traduz as relações de importância crescente das patentes da instituição militar.

Voltando à EDEC, os dados de “preferência” ou de “dominância” são, radicalmente, diferentes da generalidade daqueles que são recolhidos nas investigações em psicologia, salvo nos estudos de mercado (cf. Jackson, 1991). Outras excepções a esta regra são, por exemplo, os trabalhos de Rokeach (1973, 1979, 1986), desenvolvidos no âmbito da elaboração da sua teoria sobre os valores. A escala de valores que este autor construiu é, tal como a EDEC, de métrica fraca (no caso, de “dominância”), tendo sido usadas estatísticas descritivas (por exemplo, médias por grupos) e o teste da mediana, para

sintetizar os dados resultantes da sua utilização. No entanto, esta não será a solução mais adequada para os tratar estatisticamente, uma vez que estes dados de “dominância” obedecem a uma característica de ordem à qual está associada um critério de escolha sem reposição. Assim sendo, a ordenação das variáveis implica que cada uma das escolhas feitas tenha um número diferente de graus de liberdade. Foi por isto que não se adoptou o modo *rokeachiano* de análise destes dados (medidas de tendência central e de variabilidade), uma vez que ele é referido a um número de graus de liberdade que se mantém constante, isto é, como se houvesse um critério de escolha com reposição. Para o fazer correctamente, deve ser considerada a estrutura formal introduzida por Coombs, particularmente um dos três critérios binários de classificação dos dados das ciências sociais (nomeadamente, da psicologia). Neste quadro teórico de referência, concebido por Coombs, estão associadas as características dos dados recolhidos e os tratamentos estatísticos ajustáveis a cada um deles.

O critério binário de classificação dos dados que orientou esta pesquisa foi o do *pivot* que relaciona dados de “preferência” e de “semelhança”. Passando à elucidação desse critério binário, assinala-se que, por exemplo, a análise factorial exploratória de itens, através do método dos componentes principais (cf. Bryman & Cramer, 1993; Jackson, 1991; Kachigan, 1991; Kinnear & Gray, 1994; Morgan & Griego, 1998; Tabachnick & Fidell, 2000), e a análise factorial confirmatória (cf. Byrne, 1998; Jöreskog & Sörbom, 1993_{a,b,c}; Schumacker & Lomax, 1996; Ullman, 2000) partem de uma medida de “semelhança”, de associação entre pares de variáveis, de uma medida de relações biunívocas, de simetria, entre elas: a correlação. Ora, isto não deve acontecer com a EDEC. As respostas dadas a esta escala seguem um critério de “preferência” ou de “dominância”, havendo, por isso, uma orientação das mesmas, o que se traduz numa relação assimétrica entre os estímulos que a compõem. Como é sabido, tal como existem poucos instrumentos que recolham dados de “dominância”, existem, também, poucos procedimentos estatísticos para os trabalhar. Dado o modo como os dados foram recolhidos, dada a ausência de dados de “semelhança” e dado o pressuposto da tridimensionalidade da EDEC, foi usado um programa adequado para o tratamento dos dados através dela obtidos, o *PREFMAP2* (Chang & Carroll, 1972), que se baseia no modelo do “desdobramento” criado por Coombs (1950) e refinado por Bennett e Hays (1960, in Carrol, 1972) e Carroll (1972).

Seguindo Carroll (1972), passa-se, agora, à explicitação do modelo do “desdobramento” que esteve na base da construção do *PREFMAP2*, tomando-se por referência o modelo unidimensional de Coombs, como exemplo para uma compreensão mais fácil do seu racional³. Se tivermos uma linha contínua que simboliza uma determinada característica (escala), orientada do mais para o menos e, nessa linha, estiverem representados, tanto os estímulos, quanto as pessoas que escolheram os estímulos, os estímulos são ordenados pelos sujeitos numa ordem de distâncias cada vez maiores que os separam do *ponto ideal* de preferência dos sujeitos, relativamente ao *atributo latente* em questão (estímulo). “Uma escala deste tipo pode ser chamada de escala J (*joint scale, joint distribution*) ou escala conjunta, distribuição conjunta que se reporta aos estímulos e aos sujeitos” (Coombs, 1963, p. 567). Como o *ponto ideal* simboliza o ponto onde se encontra a quantidade da qualidade subjacente que o sujeito mais prefere, então, quanto mais longe se situar o estímulo do *ponto ideal*, menos o sujeito prefere esse estímulo. No contexto do modelo do “desdobramento” de Coombs, a ordem que o sujeito estabelece entre os estímulos (dados brutos) chama-se de escala I, e ela pressupõe a manifestação empírica da escala J (escala dos estímulos). Esta escala I pode ser vista como uma escala J dobrada no ponto que representa o ideal de preferência do sujeito. A escala I corresponde à ordem dos estímulos quando o contínuo que os representa é dobrado (*folding*) no *ponto ideal* do sujeito (como um fio de linha dobrado depois de passar pelo buraco de uma agulha). Segundo Coombs (1963), a partir da análise de séries de escalas I (“comportamento fenotípico”), pode chegar-se à construção duma escala J comum às mesmas (“inferência genotípica”), ou seja, é possível ordenar os estímulos. O autor refere que “uma escala fenotípica «representa» o melhor possível os dados, mas não nos diz nada acerca da sua proveniência, (...) não fornece conclusões de carácter explicativo, ou genotípico, mas que se confina a apresentar uma simples descrição de todos os dados” (p. 594). Para se chegar a esse nível explicativo, só através de uma escala “genotípica” (escala J), isto é, mediante o conhecimento das coordenadas dos estímulos, que são, substantivamente, interpretáveis. As escalas J são explicativas das escalas I. O “desdobramento” corresponderia a desdobrar cada uma das escalas I e construir a escala J. Foi este modelo teórico (modelo do “desdobramento”), que é generalizável para espaços com

³ Para o caso do “desdobramento” de um modelo bidimensional, cf. o exemplo apresentado por Borg & Groenen (1997, pp. 233-4).

mais do que uma dimensão, que serviu ao teste do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela EDEC.

Como já foi observado, no modelo do “desdobramento” os sujeitos e os estímulos ficam no mesmo espaço, logo têm-se as coordenadas espaciais quer dos *pontos ideais* dos sujeitos, quer dos estímulos. No caso do modelo ser bidimensional, temos, partindo da coordenada do *ponto ideal* do sujeito, círculos concêntricos cujos raios abrangem as coordenadas que definem os estímulos (*isopreference contours*). “Cada círculo (*isopreference contour*) representa uma classe de objectos de escolha que são igualmente preferidos pelo sujeito” (Borg & Groenen, 1997, p. 233). Para espaços a três dimensões, como é o caso da EDEC, a representação dos sujeitos e dos estímulos é feita através de esferas concêntricas, cujo centro é a coordenada do *ponto ideal* do sujeito.

Assinale-se, entretanto, que o *PREFMAP2* tem a possibilidade de aplicar quatro modelos diferentes (*phases no output*) aos dados que lhe são submetidos, fornecendo resultados sobre o ajustamento de cada modelo (cf. Carroll, 1972; Chang & Carroll, 1972). Sem entrar em grande pormenor na definição e descrição destes modelos, os três primeiros que são testados relacionam as coordenadas dos *pontos ideais* dos sujeitos com as coordenadas dos estímulos, enquanto que o quarto gera um modelo vectorial. Assim, seguindo uma ordem de apresentação conceptual (modelo geral e casos particulares), descrevem-se, agora, sumariamente, esses modelos.

(1) O modelo (*phase*) 1 do *PREFMAP2* é o mais complexo dos quatro, Carroll chama-lhe “modelo geral do desdobramento” (*general unfolding model*). Ele corresponde a um modelo em que as coordenadas dos *pontos ideais* de cada sujeito estão situados no espaço dos estímulos (escala J), mas em que os sujeitos atribuem diferentes ponderações (pesos) às dimensões (eixos) que definem esse espaço; por exemplo, num espaço a duas dimensões em vez de círculos concêntricos teremos elipses. Acresce que este modelo também inclui uma rotação ortogonal dos eixos que definem as dimensões, rotação essa diferenciada para cada sujeito.

(2) O modelo (*phase*) 2, “modelo ponderado do desdobramento” (*weighted unfolding model*), é como o primeiro, mas sem rotação ortogonal dos eixos diferenciada para cada sujeito.

(3) O modelo (*phase*) 3, “modelo do desdobramento *simples*” (*unfolding model*), também traduz um modelo em que as coordenadas dos *pontos ideais* de cada sujeito estão situados no espaço J, mas não pressupõe a existência de diferenças individuais na atribuição da importância (peso) dada às dimensões - por exemplo, num espaço a três dimensões teremos esferas concêntricas - e, tal como o modelo 2, sem rotação ortogonal dos eixos. Este modelo tem a vantagem relativa de ser representado num espaço euclidiano normal, enquanto que os outros são casos particulares do espaço euclidiano.

E, (4) o modelo (*phase*) 4, “modelo vectorial” (*vector model*), em que os *pontos ideais* estão colocados no infinito. Ora, por os *pontos ideais* serem deslocados para o infinito, os círculos são, obviamente, segmentos de recta. Então, em vez de distâncias circulares, temos um conjunto de segmentos de recta paralelos, perpendiculares a um vector que une os estímulos aos *pontos ideais*.

Convém, entretanto, realçar, seguindo Carroll (1972) e Chang e Carroll (1972), que existem dois modos de análise passíveis de ser efectuados a qualquer um destes modelos. Uma “análise *externa*”, que pressupõe que são dadas, quer as ordenações de preferência dos sujeitos (escalas I), quer as coordenadas dos estímulos (escala J), e cujo propósito é o de relacionar os juízos de preferência dos sujeitos num espaço de estímulos previamente definido. Assim sendo, esta “análise *externa*” não era adequada ao caso em estudo, uma vez que não se conheciam, *a priori*, as coordenadas dos estímulos: o que se pretendia era, precisamente, determinar o espaço dos estímulos. Isso foi feito através do *PREFMAP2* que, a partir duma “análise *interna*” do modelo, isto é, duma análise inteiramente baseada nas escalas I, gerou o espaço dos estímulos (escala J). Tomando as ordenações de cada sujeito, o programa calcula a coordenada de cada um dos estímulos para cada sujeito, de acordo com o modelo do “desdobramento”, transformando os dados de métrica fraca (escala de “dominância”), em dados de métrica forte (escala de razão). Essas coordenadas correspondem às posições dos estímulos para cada sujeito, computadas pelo programa de acordo com os valores teóricos (modelo do “desdobramento”) propostos para o sujeito, e tendo em conta os resultados

de todos os sujeitos. No Quadro 1 apresenta-se um exemplo elucidativo deste processo, retirado do *output* do *PREFMAP2*, onde constam os resultados obtidos pelo sujeito 1 da amostra para as coordenadas dos estímulos (escala J) da EDEC.

Quadro 1 - Escala I e coordenadas de cada um dos estímulos para o sujeito 1 (EDEC)

Sujeito 1	E7	E5	E1	E3	E11	E10	E2	E4	E6	E9	E8	E12
Escala I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Coordenadas	-.46	-.38	-.29	-.21	-.13	-.04	.04	.13	.21	.29	.38	.46

Legenda: E = estímulo

Também, com o *PREFMAP2*, se obtiveram os *pontos ideais* dos sujeitos em cada uma das três dimensões da EDEC. Note-se que no caso das coordenadas dos *pontos ideais*, elas são calculadas para cada um dos modelos (*phases*) aplicados aos dados pelo programa. Por exemplo, os valores encontrados para as coordenadas dos *pontos ideais* do sujeito 1 no modelo (*phase*) 3 foram, para a Dimensão 1, de .49, para a Dimensão 2, de -1.13 e, para a Dimensão 3, de -.03, mas no modelo (*phase*) 1 foram, para a Dimensão 1, de -.17, para a Dimensão 2, de -1.73 e, para a Dimensão 3, de -.73.

Com estes resultados, verificou-se o ajustamento da solução tridimensional do modelo de medida, teórico ou hipotético, que define a estrutura latente da EDEC, aos dados empíricos, por forma a poder fazer a leitura substantiva dos valores obtidos para as coordenadas dos estímulos (escala J). Também se decidiu, entretanto, qual dos quatro modelos (*phases*) iria ser usado para obter as coordenadas dos *pontos ideais* dos sujeitos nas três dimensões da escala. Isto foi feito por inspeção dos valores R calculados pelo programa para cada sujeito em cada modelo (*phase*), e dos valores F, também computados pelo programa para cada sujeito em cada modelo e entre pares de modelos - valores aproximativos dos valores F de Snedecor e dos coeficientes de correlação de Pearson, segundo Carroll (1972; Chang & Carroll, 1972) - e, subsidiariamente, pela comparação entre os valores obtidos, em cada modelo, para a raiz quadrada da média do somatório dos quadrados das correlações obtidas para cada sujeito (*root mean square*), que podem ser interpretados como correlações entre cada um desses modelos (*phases*) e os dados empíricos. Quanto à interpretação dos resultados obtidos para a *root mean square*, valores próximos ou superiores a .90 reflectem um bom ajustamento do modelo aos dados empíricos e valores próximos de .80 indicam um razoável ajustamento.

Valores de *root mean square* baixos remetem para problemas de ajustamento do modelo, teórico ou hipotético, em análise e, conseqüentemente, para necessidade de reespecificação do mesmo, por exemplo, considerando um número de dimensões diferente daquele de que se partiu, ou procedendo a uma reformulação dos estímulos (pode-se, ainda, admitir a possibilidade de abandono do modelo).

Para as provas de métrica forte fez-se o estudo das suas qualidades métricas em três etapas, visando quer a adaptação da *VECS*, quer a construção da *ECRT* e da *EQIES*. Note-se que no que diz respeito ao *CBI* seguiu-se um procedimento algo diferente, orientado pelo objectivo de encontrar pontes de comparação entre os resultados obtidos nas suas versões portuguesas e aqueles constantes no manual da prova (Kruboltz, 1991). Seguidamente apresenta-se, de forma sumária, a descrição dessas etapas.

(1) Numa primeira fase, usando o *SPSS for Windows 6.1*, procedeu-se à realização de um conjunto de análises estatísticas tradicionais, através das quais se iniciou o processo de depuração das escalas (reformulação e exclusão de itens) e, conseqüentemente, de reespecificação dos modelos de medida, teóricos ou hipotéticos, por elas definidos (acerca dessas análises, cf. Almeida & Freire, 1997; Anastasi, 1990; Bryman & Cramer, 1993; Cronbach, 1984; Jackson, 1991; Kachigan, 1991; Kinnear & Gray, 1994; Morgan & Griego, 1998; Nunnally, 1978; Tabachnick & Fidell, 2000), designadamente:

(i) a análise da distribuição dos resultados nos itens que as compunham, recorrendo a medidas de tendência central (mediana e moda), de distribuição (leque) e de dispersão (assimetria e curtose) - note-se que para a *EDEC*, em virtude da natureza métrica das variáveis resultantes do processo de tratamento estatístico que lhe foi aplicado (coordenadas dos *pontos ideais* dos sujeitos; escala de razão), foram considerados a média (medida de tendência central) e o desvio-padrão (medida de dispersão), em vez da mediana e moda;

(ii) a análise distribucional serviu, também, no caso da *EDEC*, para verificar acerca da existência de *outliers*;

(iii) a análise de componentes principais - aqui os valores omissos (*missing values*) tiveram um tratamento do tipo *pairwise* -, recorrendo ao *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin) e ao teste de esfericidade (χ^2 de Bartlett) para apreciar até que ponto as amostras (variáveis) eram adequadas para se proceder, satisfatoriamente, a essa análise - o valor mínimo de *KMO* é de .50 e o valor do χ^2 de Bartlett deve ser estatisticamente significativo ($p < .05$) -, bem como ao teste gráfico (Cattell) e/ou aos valores obtidos para a quantidade de variância associada a cada componente principal, para decidir qual o número de componentes a considerar nas mesmas - considera-se só o número de componentes principais que antecede o ponto de inflexão da curva assintótica que os representa graficamente num sistema de eixos ortogonal (ou, noutros termos, só número de componentes que ficam antes daqueles cujos valores de percentagem de variância específica se aproximam entre si), acrescido do componente que esse ponto representa; e, (iv) a análise das correlações item-total, bem como o estudo da consistência interna dos resultados obtidos (coeficientes *alpha* para as escalas e subescalas). Convém, ainda, referir que para a *VECS* não foi realizada a análise de componentes principais, uma vez que ela é uma escala unidimensional.

(2) Numa segunda fase de construção das provas, recorrendo à análise factorial confirmatória⁴, procurou-se maximizar o grau do ajustamento dos modelos de medida, teóricos ou hipotéticos, que elas definiam, aos dados empíricos através delas recolhidos⁵. Para isso, utilizou-se o programa de determinação de um modelo, teórico ou hipotético, definido por equações estruturais, o *LISREL for Windows 8.12a* de Jöreskog e Sörbom (1993_a). O *LISREL* (*Linear Structural RELations*), um dos programas de modelização de equações estruturais (*Structural Equation Models - SEMs*) existentes, calcula os parâmetros estatísticos de relação entre variáveis e os índices de adequabilidade do ajustamento do modelo, teórico ou hipotético, que as representa, aos dados observados - teste de modelo: a matriz de dados tipicamente

⁴ Isto só foi feito uma vez que se verificou que não eram violados os pressupostos de *homocedasticidade* (homogeneidade de variância), bem como de não existência de *multicolinearidade* ou, simplesmente, de *colinearidade*, entre as variáveis do modelo, isto é, de nele poder haver uma instabilidade estatística decorrente de uma heterogeneidade de variância ou de uma correlação muito elevada entre as mesmas (.90 ou superior): é que se tal acontecer, isso conduz a problemas de subestimação do modelo (caminhos não válidos) (cf. Kachigan, 1991; Tabachnick & Fidell, 2000).

⁵ Esta técnica enquadra-se no âmbito do racional que sustenta uma família de técnicas de inferência estatística causal feita a partir de dados não experimentais, que é oriunda da sociologia, da economia e da ciência política, e que é comumente designada de análise de caminhos (*path analysis*), de modelização causal ou de modelização de equações estruturais (cf. Cook & Campbell, 1979).

usada nestes programas é uma matriz de variância-covariância (adiante, matriz de covariância) (cf. Schumacker & Lomax, 1996 ou Ullman, 2000, para uma apresentação de alguns desses programas). Por ser mais amigável do que a sintaxe *LISREL*, usou-se a linguagem *SIMPLIS* para executar os comandos de tratamento dos dados (Byrne, 1998; Jöreskog & Sörbom, 1993_c; Schumacker & Lomax, 1996). Os dados submetidos ao *LISREL* foram, previamente, escritos em linguagem *ASCII* (conversão a partir dos ficheiros de dados *SPSS*), a fim serem importados pelo programa *PRELIS2* (Byrne, 1998; Jöreskog & Sörbom, 1993_b; Schumacker & Lomax, 1996), o qual criou as matrizes de covariância que foram lidas e trabalhadas pelo *LISREL8-SIMPLIS* - o tratamento dos valores omissos, neste caso, foi do tipo *listwise*. Convém acrescentar que o *PRELIS2*, contrariamente à primeira versão do programa (Jöreskog & Sörbom, 1988), considera que todas as variáveis são ordinais, a menos que elas sejam classificadas (explicitadas na sintaxe) de outra maneira. O programa determina o número de categorias para cada variável, sendo consideradas como contínuas (ou de métrica forte, seguindo a terminologia aqui usada) todas aquelas que tenham um número de categorias (ou valores distintos) superior a quinze. Por sua vez, o *LISREL8-SIMPLIS*, a partir das matrizes de covariância computadas pelo *PRELIS2*, como já foi referido, calcula os parâmetros estatísticos de relação entre variáveis e os índices de adequabilidade do ajustamento do modelo, teórico ou hipotético, que as representa, aos dados observados.

Para explicitar o processo de computação dos dados realizado pelo *LISREL*, optou-se por seguir, de muito perto, o discurso que Cook e Campbell (1979, pp. 192-3) fazem, referindo-se ao trabalho de Jöreskog, a propósito do controlo (correção) dos efeitos do “erro de mensuração” e de “irrelevância” que ocorrem, simultaneamente, em múltiplas covariáveis. Assim, o programa, por um lado, toma o modelo, teórico ou hipotético, definido pelas equações estruturais, no qual são especificadas as relações entre as variáveis tal como se elas fossem perfeitamente mensuráveis, isto é, tal como se essas relações se estabelecessem entre os construtos latentes verdadeiros ou, usando outro atributo, puros, porque sem qualquer componente de erro. E, por outro lado, toma o modelo de medida, o qual especifica o modo como as variáveis observadas se relacionam com esses construtos não observados. A interrelação entre as variáveis mensuradas é, então, usada para separar os presumidos construtos latentes verdadeiros dos componentes irrelevantes (por exemplo, variáveis do modelo que não se relacionam

adequadamente com os construtos latentes) e de erro existentes em cada mensuração. Mais concretamente, especifica-se, através das equações estruturais, o modelo de medida, teórico ou hipotético, que define as relações entre as variáveis observadas e os construtos latentes. Se os parâmetros desconhecidos em ambas as partes do modelo estão todos identificados (isto é, podem ser, singularmente, estimados), e se as variáveis observadas tiverem uma distribuição multivariada normal, o programa fornece estimativas de máxima verosimilhança (*maximum-likelihood*) para os parâmetros, incluindo a estimativa do efeito do tratamento. Erros-padrão e testes de significância estatística válidos para grandes amostras são, também, computados pelo *LISREL*. Adicionalmente, para avaliar acerca do ajustamento do modelo aos dados observados, bem como para o modificar quando o ajustamento é inadequado, também se usam testes de adequabilidade do seu ajustamento (cf. Bollen & Long, 1993) e outras informações, como, por exemplo, os resultados constantes da matriz de covariância de resíduos estandardizados. Através da análise factorial confirmatória feita com o *LISREL* foi, então, possível terminar a depuração das escalas e, assim, otimizar a adequabilidade do ajustamento global dos modelos de medida, teóricos ou hipotéticos, por elas definidos, aos dados empíricos obtidos.

(3) Por fim, procedeu-se, novamente, à análise da consistência interna das versões definitivas das escalas e das subescalas, uma vez que elas não poderiam ser validadas sem apresentar uma boa fidelidade (cf. Kachigan, 1991).

Quanto à análise factorial confirmatória, este processo foi conduzido seguindo um dos tipos de metodologias de aplicação da mesma definidas por Jöreskog (1993), a da “geração de modelos: [sempre que] o modelo inicial não se ajustasse aos dados empíricos, ele era modificado e novamente testado usando os mesmos dados” (p. 295). Assim, quando ocorriam problemas de adequabilidade do ajustamento (local e/ou global) dos modelos de medida, teóricos ou hipotéticos, aos dados observados, realizava-se uma reespecificação dos mesmos, sendo este processo conduzido de acordo com três procedimentos que foram usados interactivamente e que se descrevem a seguir.

(1) O primeiro procedimento foi o de análise dos resultados obtidos nas equações de regressão geradas pelo modelo, privilegiando, para além de outros parâmetros

estatísticos calculados pelo programa - coeficiente de regressão parcial estandardizado ou peso beta (estimativa que pode ser vista como uma saturação variável/factor), erro padrão e nota do teste t de Student -, os valores obtidos para a variância devida ao erro e para o coeficiente de determinação de correlação múltipla R^2 . Para melhor explicitar o atrás referido apresenta-se um exemplo de uma equação de regressão retirado de um dos *outputs* deste trabalho (versão definitiva da ECRT):

$$\begin{array}{rcl} \text{Item 26} & = & 0.85 * \text{Valor moral, Errorvar.} = 0.28, R^2 = 0.72 \\ & & (0.042) \qquad \qquad (0.037) \\ & & 19.92 \qquad \qquad 7.70 \end{array}$$

O valor obtido para a nota t foi calculado da seguinte maneira: coeficiente beta $(.85)/$ erro padrão $(.042) = t$ (19.92 e não 20.24, com arredondamento do erro). Acresce que este valor de t é estatisticamente significativo para o nível .05 ($t = 19.92$ é superior ao valor crítico $t = 1.97^6$), o que quer dizer que o item 26 é bem predito pelo valor moral. Quanto ao R^2 , este coeficiente dá um “valor que indica a quantidade de variância [da variável critério] predita pela variável latente” (Schumacker & Lomax, 1996, p. 153). Fez-se, para cada variável observada, uma comparação entre os resultados obtidos para a variância associada à variável latente e para a variância devida ao erro. Se, para uma dada variável observada, o valor de R^2 fosse inferior ao da variância devida ao erro (o que não acontece no exemplo), isso queria dizer que o modelo em análise tinha problemas de ajustamento local, pelo que a variável era excluída, seguindo-se uma reespecificação do mesmo e um novo teste da adequabilidade do seu ajustamento global aos dados observados.

(2) Procedeu-se, também, à análise de alguns índices de adequabilidade do ajustamento global do modelo aos dados empíricos (Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 1989, 1998; Jöreskog, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993_a; Schumacker & Lomax, 1996; Tanaka, 1993; Ullman, 2000). Recorrendo, para esse efeito, a dois dos três índices de Jöreskog e Sörbom (1989, 1993_a), o *GFI* e o *AGFI* - medidas de ajustamento (cf. Byrne, 1998; Jöreskog, 1993; Schumacker & Lomax, 1996; Tanaka, 1993; Ullman, 2000), mais o índice *RMSEA* de Steiger (1990) - medida de discrepância devida ao erro de aproximação (cf. Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 1998; Jöreskog, 1993; Schumacker & Lomax, 1996; Ullman, 2000).

⁶ Como estamos “a lidar com o erro padrão de uma *média*, então $df = n - 1$, onde n é o tamanho da amostra” (Kachigan, 1991, p. 102): neste exemplo $n = 435$.

No que respeita aos dois primeiros, temos o índice de adequabilidade do ajustamento do modelo aos dados empíricos (*goodness-of-fit index, GFI*), que mede a quantidade de variância-covariância na matriz de dados original S (da amostra) que é predita pela variância-covariância da matriz de dados estimada (implícita ou verdadeira, no sentido de ser isenta de erro) Σ (da população), bem como uma derivação deste índice ajustada para os graus de liberdade relativos ao número de variáveis do mesmo (*adjusted goodness-of-fit index, AGFI*). Estes índices “não dependem, explicitamente, do tamanho da amostra e medem até que ponto o modelo se ajusta *melhor*, comparativamente com a inexistência de um modelo” (Jöreskog, 1993, p. 309), isto é, com o modelo *nulo* ou *de independência*. Quanto à interpretação dos resultados para eles obtidos, valores de *GFI* e de *AGFI* próximos ou superiores a .90 reflectem um bom ajustamento do modelo aos dados empíricos. Para estes dois índices, quanto maior for o seu resultado, melhor o ajustamento do modelo (tanto melhor quanto mais próximo de 1.00), ou seja, menor a diferença (estatística) entre S e Σ , devendo-se, contudo, evitar situações de sobre-ajustamento (*AGFI* = 1.00). Tal como se fez em (1), tomemos outro exemplo retirado do output da versão definitiva da ECRT para elucidar acerca da interpretação dos resultados nestes índices. Os valores dos índices para o modelo em análise foram: *GFI* = .96; *AGFI* = .94, o que significa que ele está bem ajustado aos dados observados.

Consideraram-se, também, os resultados obtidos para o índice que fornece a raiz quadrada da média do erro de aproximação na população (*root mean square error of approximation, RMSEA*). O *RMSEA* é uma medida do erro de aproximação ou, mais precisamente, da “discrepância devida à aproximação” (Browne & Cudeck, 1993). Este índice é uma função da discrepância, afastamento ou desajustamento, existente entre a matriz de covariância da população (Σ) e a matriz de covariância que representa o melhor ajustamento do modelo à população (Σ_a)⁷ - matriz não-estocástica⁸ da matriz de

⁷ Esta notação, não sendo a mais adequada, é aqui usada, unicamente, por razões de conveniência de inserção de caracteres no processador de texto utilizado (*Microsoft Word 97*).

⁸ “Estocástico (Do grego *stochazein*, disparar com um arco contra um alvo; isto é, dispersar os acontecimentos de forma particularmente fortuita, alguns dos quais atingem um resultado superior). Se uma sequência de acontecimentos combina uma componente fortuita com um processo selectivo de forma a que só a certos resultados do acaso seja permitido resistir, diz-se que essa sequência é estocástica” (Bateson, 1987, p. 198). Assim, numa sequência não-estocástica nada é aleatório.

covariância da população (Σ), a qual, geralmente, não satisfaz o modelo em análise (note-se que ambas estas matrizes são desconhecidas) -, ou seja, mede o erro de aproximação entre Σ e Σ_a , mas tendo em conta os graus de liberdade do modelo: trata-se, pois, de um índice que fornece uma medida de discrepância por grau de liberdade. Um valor de *RMSEA* inferior a .05 é indicador de um bom ajustamento do modelo, considerando os graus de liberdade do mesmo, um valor em torno de .08 indica um razoável erro de aproximação, enquanto que um resultado, neste índice, superior a .10, indica a necessidade de reespecificação do modelo (Browne & Cudeck, 1993). Os autores referenciados referem que, geralmente, o valor deste índice diminui quando se acrescentam parâmetros ao modelo. É, também, possível apreciar a precisão do *RMSEA* estimado, através do resultado que o *LISREL8-SIMPLIS* fornece para o intervalo de confiança de 90% em torno do valor do índice. Assim, mesmo que se obtenha um valor no índice baixo, mas com um intervalo de confiança elevado, quer dizer que a discrepância estimada é imprecisa, negando, conseqüentemente, a possibilidade de determinar com precisão o grau de ajustamento à população (Byrne, 1998). Em adição ao intervalo de confiança, o programa fornece, ainda, o resultado do teste da hipótese de o erro de aproximação entre as matrizes Σ e Σ_a (o *RMSEA*) ter uma probabilidade associada de ser $< .05$. Jöreskog e Sörbom (1996, in Byrne, 1998) sugerem, entretanto, que esse valor ser $> .50$. Se este valor de probabilidade do *RMSEA* $< .05$ for inferior a .50, então a discrepância devida à aproximação não resulta do acaso, mas sim de razões substantivas, isto é, o modelo está mal especificado, pelo que deverá ser rejeitado ou reformulado. Voltemos a outro exemplo, este retirado do estudo da versão definitiva da EECV, para melhor elucidar acerca da interpretação dos resultados do *RMSEA*. O valor do índice para o modelo em análise foi de .03, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre .00 e .06 e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento igual a .82. A interpretação do intervalo de confiança indica que 90% de todas as amostras aleatórias possíveis de valores *RMSEA* se encontram dentro da gama de valores que vão de .00 a .06, a qual representa um aceitável grau de precisão. Então, dado (1) que o valor de *RMSEA* é $< .05$ (.03); (2) que o limite superior do intervalo é próximo de .05 (.06); e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento (*RMSEA* $< .05$) é $> .50$ (.82), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável, isto é, que as matrizes Σ e Σ_a não são, estatisticamente, diferentes.

Esses três índices (*GFI*, *AGFI* e *RMSEA*), derivados do χ^2 , foram usados, interactivamente, para testar a diferença (discrepância, desvio) entre S e Σ , ou seja, para saber até que ponto o modelo, teórico ou hipotético, referenciado à população, representa, adequadamente, os dados recolhidos junto da amostra (isto é, $S - \Sigma = 0$), postulando H_0 : não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre S e Σ . Observe-se que o raciocínio usado no âmbito da testagem de modelos de equações estruturais é contra a lógica habitual de inferência estatística, onde se pretende saber se H_0 é falsa: um valor de χ^2 não significativo ($p \geq .05$) conduziria à rejeição da H_0 . Ora, no caso desta análise, pretende-se saber se o modelo é verdadeiro, sendo que um valor de χ^2 não significativo ($p \geq .05$) é indicador de que as duas matrizes (S e Σ) não são, estatisticamente, diferentes (aceitação de H_0). Mas voltando aos índices em discussão, justifica-se a opção pelos mesmos, em detrimento do χ^2 , dado que os valores para eles obtidos não dependem, ao contrário do χ^2 , do tamanho da amostra. Segundo Schumacker e Lomax (1996), se o tamanho da amostra for superior a 200, o χ^2 tem tendência para indicar um nível de probabilidade significativo, enquanto que se a dimensão da amostra decresce para um valor de $N < 100$, ele tende, geralmente, para indicar níveis de probabilidade não significativos. Ora, como as amostras seleccionadas para avaliar os instrumentos deste trabalho, através da análise factorial confirmatória, eram compostas por mais de 200 elementos, o χ^2 tenderia para assumir valores que remeteriam para níveis de probabilidade significativos, eventualmente, em virtude de um artefacto estatístico. Visto que “na prática é mais útil encarar o χ^2 como uma medida de ajustamento, do que como um teste estatístico” (Jöreskog, 1993, p. 308), a interpretação a fazer dos resultados seria a de que o modelo se ajustava aos dados, eventualmente errónea, porque resultante de um enviesamento decorrente da dimensão das amostras consideradas para as análises. Acresce que os índices *AGFI* e *RMSEA*, para além de ‘terem em consideração’ o tamanho da amostra, também ‘têm em consideração’ a complexidade/parcimónia do modelo, isto é, eles são apropriados para lidar com o problema do valor do χ^2 também depender dos graus de liberdade associados ao número de variáveis e de relações entre as mesmas no modelo (parâmetros do modelo). Eles fornecem informação acerca da parcimónia do modelo, tomada no sentido do número de parâmetros no mesmo: o *AGFI*, geralmente, aumenta

quando se acrescentam parâmetros ao modelo (ou se diminuem os seus graus de liberdade) e, como já se referiu, o *RMSEA*, geralmente, diminui.

Então, considerando o conjunto dos resultados obtidos nos índices para o modelo usado como exemplo nesta exposição (EDEC), pode-se afirmar que ele está bem ajustado aos dados observados.

Utilizou-se, ainda, subsidiariamente a estes índices, o valor obtido para o *N Crítico* (*Critical N*), estimativa criada por Hoelter (1983, in Byrne, 1998) que permite apreciar se ao tamanho da amostra foi suficiente para realizar um teste χ^2 que pudesse traduzir um ajustamento adequado do modelo. Um valor de *CN* > 200 é indicador de um modelo que representa adequadamente os dados da amostra. Recorrendo, mais uma vez, ao exemplo da ECRT (versão definitiva), o *CN* obtido foi de 417.41, o que significa que a amostra era suficientemente grande para permitir um ajustamento adequado do modelo, presumindo que ele estava correctamente especificado⁹.

(3) Por fim, um outro procedimento utilizado para resolver problemas de ajustamento do modelo aos dados foi a análise de resíduos estandardizados (Jöreskog, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993c; Schumacker & Lomax, 1996). Os resíduos correspondem a erros de ajustamento do modelo observado face ao modelo teórico: um resíduo resulta de uma subtracção operada entre uma covariância (variância) observada e uma covariância (variância) ajustada, sendo que um resíduo estandardizado é um resíduo dividido pelo seu erro-padrão estimado. Quanto à interpretação dos resultados obtidos, “resíduos estandardizados elevados (superiores a, digamos, 1.96 ou 2.58), remetem para a existência de covariâncias particulares que não são devidamente explicadas pelo modelo” (Schumacker & Lomax 1996, p. 107), pelo que este deverá ser reespecificado. Assim, neste trabalho, quando na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de variáveis se encontravam valores superiores a |2.58|, adoptaram-se duas estratégias para melhorar os modelos. Por um lado, se uma dada variável apresentava este problema, comparativamente com as outras, ela era eliminada - por exemplo, recorrendo, de novo, ao estudo da versão definitiva da ECRT, o item 40 era o único que

⁹ Note-se que para todos os testes de modelos efectuados neste trabalho (incluindo os da Parte III) se obtiveram valores de *CN* > 200.

apresentava, comparativamente com os restantes vinte e um itens, resíduos estandardizados superiores a $|2.58|$ para dez dos seus pares de itens, pelo que foi excluído da prova. Por outro lado, procedeu-se à fixação (estimação) da covariância do erro entre os pares de variáveis observadas que o programa sinalizava como tendo uma contribuição negativa para o ajustamento do modelo aos dados empíricos, usando o seguinte comando: Set the Error Covariance Between X and Y free (onde o termo *free* significa estimada).

Convém assinalar, ainda, que os modelos de medida, teóricos ou hipotéticos, definidos pelas três escalas construídas para este trabalho (ECRT, EDEC e EQIES), foram elaborados a partir da combinação de uma derivação teórica, que teve por base a revisão bibliográfica efectuada (construtos), com uma derivação empírica, consubstanciada na análise de conteúdo de outro tipo de fontes documentais, no caso, colectâneas de provérbios e relatos de entrevistas. Foi, pois, o recurso ao método de análise de conteúdo que possibilitou o desenvolvimento das fases iniciais do processo de construção dos instrumentos, justificando-se, assim, a apresentação de alguns considerandos acerca deste tipo de metodologia de investigação.

5.3 - Análise de conteúdo

Na abordagem que aqui é feita dos métodos de análise de conteúdo, não se pretende fazer uma exposição das diversas técnicas existentes (cf. Vala, 1986, para uma visão sumária, contudo penetrante, sobre o assunto), mas apresentar, de forma sintética, as linhas mestras da reflexão crítica que orienta os discursos proferidos acerca destas técnicas, reflexão essa que servirá de alicerce à construção dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados neste trabalho. Revelou-se, pois, necessário, dada a natureza eminentemente empírica, intuitiva e subjectiva destas técnicas, proceder a uma discussão que balizasse o percurso tendente à construção e organização dos itens das provas usadas neste trabalho.

Para Holsti (1968, cit. in Ghiglione & Matalon, 1993, p. 202), “a análise de conteúdo assenta em inferências feitas a partir da identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma dada mensagem”. Esta definição, pelo carácter genérico atribuído ao objecto de análise, uma mensagem, está em conformidade com o

âmbito de utilização destas técnicas, uma vez que elas podem ser aplicadas a qualquer tipo de produção expressiva humana, desde as artes plásticas, música e literatura, até ao discurso verbal e escrito. Independentemente do tipo de mensagem em análise, trata-se de um processo empírico, de “um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese” (Muchielli, 1974, p. 101), que visa determinar o conteúdo conotativo da mesma.

Foi Cartwright (1963) quem, em 1953, contribuiu decisivamente para o desenvolvimento da análise de conteúdo, quer através da sua tentativa de encontrar processos objectivos, sistemáticos e quantitativos de codificação das mensagens, quer através da discussão que realizou em torno dos problemas de validade e de fidelidade do método. No que respeita, especificamente, ao discurso verbal e ao escrito, através da análise de conteúdo tem-se procurado estudar ‘o que’ é dito (ou escrito) por uma pessoa ou, por outras palavras, o que significa aquilo que se encontra dentro do que é dito. Seguindo a terminologia proposta por Henry e Moscovici (1968), estes processos de identificação sistemática do conteúdo de uma mensagem linguística podem ser realizados, quer definindo previamente as categorias de análise de conteúdo (“procedimentos fechados”), quer não se tenha definido *a priori* qualquer grelha de análise de conteúdo (“procedimentos exploratórios”).

A propósito dos procedimentos exploratórios, Ghiglione e Matalon (1993, p. 232) referem “que nenhum quadro categorial teórico ou empírico [serve] de suporte à análise (...): a metodologia é auto-geradora do sentido do resultado”. Segundo estes autores, é entre os procedimentos de tipo exploratórios, ou “abertos” como eles os designam, que encontramos uma das técnicas de análise de conteúdo mais comumente usada, e à qual se recorreu no presente trabalho, a análise temática. Esta técnica tem sido criticada pelo carácter intuitivo, subjectivo, que preside à interpretação da informação. Ela envolve uma fluidez de critérios que retira credibilidade à classificação: a análise “combina operações sobre o sentido com operações metodológicas aleatórias (...), [sendo que] só a experiência do codificador pode substituir a sua dupla fraqueza teórica e metodológica” (Ghiglione & Matalon, 1993, pp. 233-4).

Como se depreende do anteriormente referido, a fiabilidade dos resultados obtidos através do recurso a esta técnica depende, principalmente, do maior ou menor domínio da língua natural por parte do codificador; por outras palavras, do seu maior ou menor conhecimento especializado, analítico, acerca da utilização não especializada, ou ingénua, do léxico (Putnam, 1975). Um codificador que funde as suas inferências interpretativas num conhecimento aprofundado do tema em questão - no caso dos “inquéritos psico-sociológicos (...) deve conhecer, pelo menos, os princípios da psicologia social” (Cartwright, 1963, p. 529) - e numa análise semântico-lexical das proposições que enformam o texto, estará bem apetrechado, em princípio, para o interpretar. Mas, mesmo assim, um perito pode cometer abusos, ou mesmo errar, quando infere um sentido, procurando interpretar um discurso. Ora, uma das soluções para reduzir a aleatoriedade intrínseca à análise temática, é a de introduzir, no processo de atribuição de significado, constrangimentos externos que consolidem o meta-discurso resultante da análise feita. Designadamente, tal categorização será mais fiável, como sugerem, por exemplo, Cartwright (1963) e Ghiglione e Matalon (1993), se houver uma concordância de pontos de vista entre vários peritos na matéria em questão no que concerne aos resultados obtidos ou, ainda, se ela for feita pelo mesmo codificador em dois momentos diferentes e produzir os mesmos resultados (Ghiglione & Matalon, 1993), verificando-se, desta forma, acerca da consistência temporal dos resultados. Convém observar que se tiveram estes cuidados no processo de constituição e de “análise categorial” (Bardin, 1977) do *corpus* de provérbios portugueses relativos ao trabalho.

Continuando a apresentação das críticas que têm sido feitas a estas técnicas, designadamente aquelas que vêm dos campos da linguística e da epistemologia, elas alertam para o facto de que o uso das mesmas não realça, com a devida importância, a relação entre a pessoa, o que ela diz, e o contexto que envolve *o que* é dito, sendo esta tríade que, no seu conjunto, condiciona a produção do discurso e lhe confere significação. Então, para se fazerem afirmações a propósito dum discurso, deve-se considerar o seu contexto estrito de enunciação (espacio-temporal, ou situacional), mas englobado por um contexto mais lato que o informa e enforma (sócio-histórico, ideológico). Especificando, a controvérsia que ainda hoje subsiste a propósito das carências teóricas e metodológicas da análise de conteúdo, deve-se ao risco de, através dela, se fazerem extrapolações abusivas dos resultados obtidos: o risco de “fazer dizer

aos resultados mais do que aquilo que eles podem dizer” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 231). Os autores referenciados afirmam que uma solução para o problema em discussão, segundo os linguistas, seria a de restringir o processo de análise de conteúdo, rebaptizada de “análise do discurso”, a um conjunto de operações formalizadas (uma gramática) que permitissem transformar uma mensagem numa outra sem efectuar nenhuma operação sobre o seu sentido: não se procuram definir temas, ou “unidades semânticas”, mas sim regras de transformação sintácticas. Segundo Ghiglione, Matalon e Bacri (1985, p. 10), foi Harris (1952) “o fundador das análises de discurso, tratando [este autor] de forma homogénea os discursos oral e escrito. Isto conduziu ao colocar da questão da vizinhança das problemáticas aferentes aos discursos orais (de que tratam as análises de conteúdo na maior parte das suas aplicações) e escritos (objectos privilegiados, senão exclusivos, das análises textuais)”. Voltando à querela atrás referida, a análise dos linguistas circunscrever-se-ia, pois, à procura de dar sentido ao *como* o discurso é dito (ou escrito). Mas, assim sendo, “a escolha dos linguistas corre o risco de restringir a análise do discurso ao universo linguístico, condenando-o a não poder relacionar o linguístico e o extra-linguístico” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 232). Restrição fatídica, na perspectiva dos defensores da “pragmática da comunicação” (para uma revisão exaustiva do assunto, cf. Moeschler & Reboul, 1994), que valorizam essa relação, considerando-a como fundamental para a compreensão de qualquer tipo de discurso.

Quanto à classificação dos métodos de análise de conteúdo, seguindo a proposta de Ghiglione e colaboradores (1985), temos: (1) os métodos “clássicos” de análise de conteúdo como, por exemplo, a “análise temática” e a “contagem de frequências” (cf. Bardin, 1977; Cartwright, 1963; Ghiglione & Matalon, 1993; Moscovici, 1976); (2) e os métodos “modernos” de análise de conteúdo, mais enfeudados na linguística, de entre os quais Ghiglione e colaboradores (1985) destacam a “análise automática do discurso” de Pecheux e Fuchs (1975), que visa o estudo das condições globais de produção do discurso (ideológicas), de acordo com a sua ancoragem histórico-social (os textos são datados e localizados) e através de uma técnica de análise estrutural do mesmo, suportada na linguística.

A posição que Ghiglione e colaboradores (1985) sustentam a respeito do confronto entre os dois tipos de métodos, é a de que ambos são criticáveis. Os primeiros, os “clássicos”, têm problemas de rigor metodológico, de fundamentação teórica e de pertinência no plano linguístico, pouco ou nada nos dizendo, quer quanto às condições de produção do discurso, quer acerca do *como* é dito. Os segundos, mais próximos da linguística e com menos problemas teóricos e metodológicos do que os anteriores, partem da redução ao *como* é dito, e pretendem deduzir *o que* é dito, como se não houvesse uma intervenção directa do emissor na produção do discurso e do codificador no estabelecimento do sentido do texto. Assim sendo, tanto um quanto o outro conjunto de técnicas, por si só, não fornece respostas totalmente satisfatórias quanto ao sentido que tem ‘o que’ é dito ou escrito numa mensagem. No entanto, estando-se consciente das suas limitações, uma conjugação de ambos orientada para dar resposta a problemas específicos e locais não parece abusiva, desde que se justifique a pertinência e adequação dos passos que são dados, aos objectivos da análise. Como referem Ghiglione e Matalon (1993, p. 206), “a intervenção do analista apoia-se, necessariamente, em pressupostos estranhos ao próprio *corpus* e depende, quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende fazer do resultado do seu trabalho. Uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objectivo”.

Ora, neste trabalho, o propósito que se perseguia com a utilização da análise de conteúdo, era o de construir provas psicológicas que permitissem avaliar os construtos que nele estão em jogo, para a população de estudantes universitários portugueses do primeiro ano. Apresentam-se, pois, em seguida, cada um dos instrumentos de medida nele usados e os respectivos estudos empíricos realizados para apreciar acerca das suas qualidades métricas. Por último, e antes de se passar à descrição do processo conducente à elaboração e validação das provas, importa referir que a sequência de apresentação das mesmas, nesta Parte do trabalho, é coincidente com aquela que foi seguida para recolher os dados da amostra que serviu o objectivo de testar os modelos criados neste estudo.

Capítulo 6 - *Career Beliefs Inventory (CBI)*

6.1 - Descrição da prova

O *CBI* (Krumboltz, 1991) é uma prova de avaliação psicológica que foi essencialmente concebida como ferramenta de apoio a processos de aconselhamento de carreira, requerendo vinte e cinco a trinta minutos para a sua aplicação. Segundo o seu autor, através da análise dos resultados nela obtidos é possível a identificação das crenças que impedem o sujeito de alcançar os seus objectivos de carreira, ajudando-o a si próprio e ao conselheiro a explorar outras vias para a prossecução daqueles objectivos. A interpretação dos resultados obtidos na prova possibilita ao sujeito a tomada de conhecimento das crenças que poderão estar a afectar o seu desenvolvimento de carreira, permitindo que, de futuro, “as suas decisões e acções quanto à carreira se baseiem numa visão mais precisa de si próprio e do mundo do trabalho” (Krumboltz, 1994, p. 424).

Aplicável a sujeitos com idades superiores a catorze anos e com habilitação escolar não inferior ao 8º ano de escolaridade, a principal suposição que está na base da sua construção é a de que os sujeitos fazem opções de carreira em função da sua experiência individual, ainda que limitada, alicerçando as suas decisões em pré-juízos e generalizações acerca de si próprios, bem como acerca do mundo do trabalho.

No manual da prova (Krumboltz, 1991) encontra-se um exemplo elucidativo do processo de utilização dos resultados do *CBI* em contextos de aconselhamento de carreira, através do relato de um estudo de caso seguindo um modelo de intervenção em seis etapas proposto pelo autor. Especificando, são elas: (1) ouvir o cliente e demonstrar compreender a sua situação; (2) administração do *CBI* para identificar as categorias de crenças que podem estar a bloquear o seu desenvolvimento de carreira; (3) explorar crenças específicas; (4) solicitar a descrição das razões da crença e perguntar que evidência seria necessária para a infirmar; (5) se a crença parecer ser importante para o progresso do cliente, acordar num conjunto de passos que ele pode efectuar para testar a pertinência da crença; e, (6) pedir ao cliente que descreva as acções que encetaria caso a crença se venha a revelar inadequada.

Descrevendo, sumariamente, a prova, temos que ela é composta por noventa e seis itens, organizados em vinte e cinco escalas, sendo as respostas classificadas de acordo com uma *rating-scale* com pontuações que vão de 1 a 5 (respectivamente, “totalmente de acordo” a “discordo totalmente”). Destes noventa e seis itens, cinquenta e um são apresentados na forma negativa, sendo, por isso, inversamente pontuados.

Por sua vez, as escalas encontram-se organizadas, sequencial e logicamente, de acordo com cinco dimensões que, segundo Krumboltz (1991): (1) fornecem informação que ajuda a aceder à situação ocupacional actual do sujeito; (2) revelam aquilo que o indivíduo considera importante para a sua felicidade; (3) põem em evidência os factores que influenciam a tomada de decisão quanto à carreira - controlo, responsabilidade, aprovação pelos outros, comparação de si próprio face aos outros, variação escolar/ocupacional e flexibilidade da linha orientadora da carreira; (4) reflectem as mudanças que o indivíduo está disposto a fazer para aumentar a sua satisfação no trabalho; e, (5) permitem explorar o estado motivacional do indivíduo, designadamente no que respeita às suas disposições para agir na busca do sucesso profissional.

Por último, Krumboltz refere que as escalas se intercorrelacionam entre si, aglutinando-se em quatro factores que configuram as crenças de carreira passíveis de ser identificadas pelo inventário: (1) “crença que o trabalho tem valor vs. crença que o trabalho tem pouco valor”; (2) “crença na exploração de opções vs. crença na manutenção de uma direcção consistente”; (3) “crença na importância da auto-confiança vs. crença na importância da procura de ajuda dos outros”; e, (4) “crença na importância da concordância vs. crença na importância de não ser constrangido” (Krumboltz, 1991, p. 24).

No entanto, três das escalas da prova não saturam qualquer um dos factores (escalas 13, 18, 19), havendo, ainda, escalas que saturam mais do que um factor (escalas 24, 21, 10 e 2). Para ilustrar estas afirmações, transcreve-se do manual o quadro dos resultados da análise factorial do *CBI* obtidos pelo autor (cf. Quadro 2). Com o intuito de facilitar a leitura deste quadro, também se apresentam, no Anexo I, e em consonância com Krumboltz (1991), as designações/títulos de cada uma das escalas por ele definidas, bem como as respectivas significações.

Quadro 2 - Resultados da análise factorial (CBI)

Escala	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
25	.704	.189	.221	.127
23	.616	-.043	.036	.087
20	.603	-.072	.060	.291
24	.580	-.044	.344	.108
5	.543	-.177	.025	.155
14	.495	.286	.009	-.100
21	.472	.090	.036	.364
4	.444	.137	.101	.179
7	.378	.153	.112	-.159
8	-.418	.111	.058	.116
16	.007	.701	.009	.096
15	.017	.612	.095	-.123
17	.093	.542	-.192	-.009
6	-.209	.425	.078	.032
1	.057	.315	-.001	.079
11	.123	-.116	.511	-.075
10	.338	-.114	.470	.126
12	-.026	.051	.330	.054
13	.028	.098	.197	.050
2	-.164	.238	-.425	-.315
9	.064	.096	-.040	.371
22	.256	.153	.169	.326
18	.081	.019	.057	.178
19	.161	.162	-.099	-.181
3	.119	.201	-.156	-.338

Continuando a análise do Quadro 2, as escalas 8, 2 e 3, que saturam, respectivamente, a primeira o factor 1, a segunda os factores 3 e 4, e a terceira o factor 4, apresentam correlações negativas com os referidos factores. Então, interpretando os agrupamentos das escalas entre si nestes três factores (interpretação que não consta do manual da prova), temos que:

(1) quanto ao factor 1 (“crença que o trabalho tem valor vs. crença que o trabalho tem pouco valor”), a escala 8 (“igualdade face aos pares” - “desejo de superar os outros vs. não necessitar de superar os outros”) correlaciona-se negativamente com este factor, o que significa que quanto maior for a crença de que o trabalho tem pouco valor, menor o desejo de superar os outros, ao contrário do que acontece para as outras dez escalas que se encontram associadas de forma positiva com este factor;

(2) quanto ao factor 3 (“crença na importância da auto-confiança vs. crença na importância da procura de ajuda dos outros”), a escala 2 (“planos de carreira” - “já

decididos vs. abertos à mudança”) correlaciona-se negativamente com este factor, o que é paradoxal, uma vez que isso significa que, quanto maior a crença na importância da procura de ajuda dos outros, menor abertura terá o sujeito quanto a eventuais mudanças nos seus planos de carreira. Então, existe uma incongruência na relação entre os conteúdos semânticos do factor 3 e da escala 2, ao contrário das outras quatro escalas que se encontram associadas de forma positiva com este factor;

(3) quanto ao factor 4 (“crença na importância da concordância vs. crença na importância de não ser constrangido”), novamente a escala 2 (“planos de carreira”) e, também, a escala 3 (“aceitação da incerteza” - “já devia ter decidido vs. indecisão compreensível”), se correlacionam negativamente com este factor, o que significa que, quanto maior a crença na importância de não ser constrangido, menos flexível será o sujeito quanto a mudar os seus planos de carreira e menos compreensível se revelará a sua indecisão quanto à carreira, ao contrário das outras três escalas que se encontram associadas de forma positiva com este factor.

Terminada esta descrição do *CBI*, passa-se agora à apresentação dos estudos feitos com a sua versão portuguesa, o Inventário de Crenças de Carreira (ICC).

6.2 - Versão portuguesa do *CBI*: Inventário de Crenças de Carreira (ICC)

Um dos procedimentos recomendados para obter versões (traduções) equivalentes de provas de tipo questionário envolve a adopção de uma estratégia sequencial de aproximação à tarefa que abarca, em primeiro lugar, a tradução e a retroversão dos itens, sendo, depois, as versões “fonte” e “alvo” administradas a uma amostra bilingue para comparação das respostas obtidas (cf. McIntyre, Mauger, Margalit & Figueiredo, 1989). No presente estudo, dada a dificuldade em dispor de uma amostra bilingue, este procedimento foi só parcialmente seguido. A versão portuguesa do *CBI* resultou de um trabalho de reflexão conjunta com uma psicóloga diplomada pelo *British Council* e com uma professora de língua portuguesa que domina o inglês. A preocupação que presidiu a esta tarefa foi a de tentar assegurar a equivalência cultural dos enunciados através da sua tradução para a língua portuguesa, e posterior retroversão falada item a item que servia para confrontar as duas versões. Assim se procurou clarificar o significado de cada item traduzido face ao significado do item que lhe correspondia no original.

Os problemas encontrados prenderam-se com a tradução da palavra *skill*, que foi traduzida para português por “preparação” ou “habilidade” (em vez de capacidade), de acordo com o contexto linguístico que configurava o significado do enunciado de cada item onde se encontrava esta palavra. Optou-se também por traduzir *college* por “estabelecimento de ensino/formação” e *job training* por “treino/formação profissional”, em virtude destas designações serem mais abrangentes e não desvirtuarem os sentidos das declarações originais.

Em seguida, procedeu-se a uma reflexão falada acerca da tradução feita com um grupo de seis alunos do 4º ano da Área de Opção em Psicologia da Educação e Orientação Vocacional da Licenciatura em Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, por forma a identificar eventuais dificuldades na compreensão dos enunciados e na resposta aos itens, decorrentes do seu grau de adequação ao nosso contexto cultural. A versão traduzida revelou-se, para eles, inteligível, mas cansativa, derivado ao elevado número de itens (96) e ao esforço suplementar de concentração que exigia o processamento da informação contida nalguns deles - itens com uma longa redacção e gramaticalmente complexos. Como consequência deste processo de tradução e adaptação da prova, tentou-se encontrar uma redacção simplificada dos itens-problema, a saber: itens 34, 48, 65, 84 e 94.

Assim se chegou a uma versão portuguesa do *CBI*, o Inventário de Crenças de Carreira (ICC), cujos materiais, teste e folha de respostas, foram editados, respectivamente, nos programas *Quark X Press (3.1)* e *Aldus Free Hand (3.0)* para *Macintosh*, procurando manter os formatos do original americano. Convém aqui referir que a editora americana detentora de todos os direitos sobre o *CBI*, só autorizou a apresentação neste trabalho de uma amostra de itens da prova, que se reproduzem a seguir, já traduzidos, e com o respectivo número de ordem na prova¹.

“3. Tudo depende de eu tomar a decisão acertada quanto à minha carreira, neste momento.

17. Eu não comparo as minhas qualidades pessoais com as qualidades das pessoas que estão empregadas em profissões diferentes.

¹ Career Beliefs Inventory de John D. Krumboltz. Copyright 1991 de Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, CA: 94303. Todos os direitos reservados. São proibidas quaisquer reproduções sem autorização escrita do Editor.

47. Outras pessoas podem impedir-me de seguir o tipo de trabalho de que eu gosto.
58. Se eu falhar, sentir-me-ei melhor sabendo que não tentei fazer o meu melhor.
74. Se uma escolha de carreira não resultar bem, isso não me aborrece porque eu tentarei outra coisa qualquer.
85. Eu quero que aqueles que são importantes para mim aprovem o tipo de trabalho que faço.”

O item 3 pertence à escala 15, o item 17 pertence à escala 13, o item 47 pertence à escala 10, o item 58 pertence à escala 21, o item 74 pertence à escala 17 e, por último, o item 85 pertence à escala 12.

Para prosseguir no processo de adaptação do ICC, houve ainda que proceder ao teste das suas qualidades métricas. Recorreu-se, então, ao *SPSS/PC+* (3.0) para o tratamento dos dados resultantes desta aplicação. Seguidamente, apresentam-se as análises estatísticas dos dados obtidos na administração do ICC a uma amostra de estudantes universitários do primeiro ano.

6.3 - Qualidades métricas do ICC

6.3.1 - Amostra

Selecionou-se, por conveniência, um grupo de 302 estudantes universitários do primeiro ano, da Universidade de Coimbra e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, tendo 49.7% dos estudantes entre 17 e 19 anos, 43.9% entre 20 e 25 anos e 6.4% mais de 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (77.5%), solteiros (94.7%), que, na sua maioria, frequentavam o 1º ano pela primeira vez (91.7%).

Antes de se passar à apresentação dos resultados obtidos com esta amostra, deve-se referir que estes decorrem de uma aproximação aos procedimentos de análise estatística dos dados usados pelo autor do *CBI*, com a excepção dos parâmetros de análise da distribuição dos resultados nos itens. Tentou-se, desta forma, encontrar pontes de comparação entre os resultados obtidos com o ICC, com aqueles constantes no manual do *CBI* (Krumholtz, 1991).

6.3.2 - Distribuição dos resultados nos itens e consistência interna das escalas

A análise estatística da distribuição dos resultados de cada item do ICC é apresentada no Quadro 3. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados.

Quadro 3 - Distribuição dos resultados nos itens (ICC)

It.	Lq.	Me.	Mo.	It.	Lq.	Me.	Mo.	It.	Lq.	Me.	Mo.
1	1-5	2	2	33	1-5	4	4	65	1-5	3	3
2	1-5	4	4	34	1-5	2	2	66	1-5	5	5
3	1-5	2	2	35	2-5	5	5	67	1-5	4	4
4	1-5	4	4	36	1-5	3	4	68	1-5	4	4
5	1-5	5	5	37	1-5	5	5	69	1-5	4	4
6	1-5	4	4	38	1-5	4	4	70	1-5	4	4
7	1-5	4	4	39	1-5	4	4	71	1-5	4	4
8	1-5	4	4	40	1-5	4	5	72	1-5	4	4
9	1-5	2.5	2	41	1-5	4	4	73	1-5	4	4
10	1-5	2	2	42	1-5	3	3	74	1-5	4	4
11	1-5	4	4	43	1-5	2	2	75	1-5	4	4
12	1-5	5	5	44	1-5	3	3	76	1-5	4	4
13	1-5	2	2	45	1-5	4	4	77	1-5	3	3
14	1-5	4	4	46	1-5	2	2	78	1-5	4	4
15	1-5	4	4	47	1-5	4	4	79	1-5	2	2
16	1-5	3	3	48	1-5	4	4	80	1-5	4	4
17	1-5	4	4	49	1-5	4	4	81	1-5	4	4
18	1-5	4	4	50	1-5	3	4	82	1-5	4	4
19	1-5	3	3	51	1-5	4	4	83	1-5	4	4
20	1-5	4	4	52	1-5	2	2	84	1-5	3	3
21	1-5	2	2	53	1-5	3	4	85	1-5	2	2
22	1-5	4	4	54	1-5	4	4	86	1-5	4	4
23	1-5	3	5	55	1-5	2	1	87	1-5	2	2
24	1-5	5	5	56	1-5	2	2	88	1-5	4	4
25	1-5	3	4	57	1-5	4	4	89	1-5	3	4
26	1-5	4	4	58	1-5	4	5	90	1-5	4	4
27	1-5	5	5	59	1-5	4	4	91	1-5	4	4
28	2-5	4	4	60	1-5	3	3	92	1-5	3	3
29	1-5	4	4	61	1-5	3	3	93	1-5	4	4
30	1-5	2	2	62	1-5	2	2	94	1-5	3	3
31	1-5	4	4	63	1-5	3	4	95	1-5	5	5
32	1-5	3	3	64	1-5	2	2	96	1-5	4	4

Legenda: It. = item; Lq. = leque; Me. = mediana; Mo. = moda

Verifica-se, no quadro, a existência de vários itens com moda igual a 3, o que se pode, eventualmente, dever ao facto de se ter traduzido por “não sei/incerto” o termo inglês *uncertain*, termo a que corresponde a resposta de pontuação igual a 3 na *rating-scale* do *CBI*. A inclusão da expressão “não sei” poderá ter induzido nos sujeitos uma atitude de

não implicação nas respostas a alguns itens, designadamente aqueles que, por factores de ordem sócio-cultural, poderão ter pouco significado para os portugueses. Então, e para já, como hipótese, adianta-se que poderá ter havido um não posicionamento dos estudantes em termos de concordância *vs.* discordância nas respostas a esses itens. Continuando a análise do Quadro 3, verifica-se que nos itens 5, 12, 24, 27, 35, 37, 66 e 95, o ponto médio da distribuição dos resultados coincide com o extremo superior da *rating-scale*. Isto pode denotar a existência de uma grande desejabilidade social face a esses itens, aspecto que afecta o seu poder discriminativo, funcionando mais como constantes do que como variáveis. Também os resultados quanto ao leque das respostas aos itens 28 e 35 (entre 2 e 5) remetem para o problema da distribuição dos resultados nestes itens, muito embora só o item 35 tenha uma moda e uma mediana igual a 5, o que indica que ele tem ainda menor poder discriminativo do que o item 28.

Quanto à consistência interna das escalas do ICC, no Quadro 4 apresentam-se os coeficientes *alpha* obtidos², tomando o agrupamento dos itens desta versão experimental pelas vinte e cinco escalas propostas pelo autor no manual do teste.

Quadro 4 - Consistência interna das escalas (ICC)

Escala	Nº itens	<i>Alpha</i>	Escala	Nº itens	<i>Alpha</i>
1	2	.56	14	5	.30
2	2	.71	15	4	.27
3	2	.49	16	5	.43
4	4	.67	17	8	.60
5	2	.37	18	5	.74
6	2	.69	19	2	.36
7	5	.32	20	5	.58
8	3	.58	21	4	.42
9	2	.18	22	2	.24
10	2	.59	23	4	.14
11	5	.47	24	8	.65
12	2	.32	25	7	.55
13	4	.54			

Verifica-se, através da leitura deste quadro, a inexistência de um *alpha* < .80 para qualquer uma das vinte e cinco escalas, valores que remetem para problemas de consistência interna das mesmas, traduzidos num baixo grau de homogeneidade nas respostas aos respectivos itens. Este facto não será independente do reduzido número de

² Cf. Diniz & Almeida (1996, p. 114), para uma descrição dos resultados obtidos para as escalas noutros parâmetros estatísticos, nomeadamente, média, desvio-padrão, assimetria e curtose.

itens existente na larga maioria das escalas em apreciação (apenas três das vinte e cinco escalas possuem mais do que cinco itens). Por fim, importa referir que todos os itens apresentaram coeficientes de correlação com o total das respectivas escalas com valores superiores a .20, excepto o item 34 pertencente à escala 23, sendo esta a que tem o coeficiente *alpha* mais baixo de todos (.14).

6.3.3 - Validade de construto

Foi feita, inicialmente, a análise das correlações de cada item relativamente ao total da prova, sendo que 51% dos itens tinham valores de $r < .20$, o que nos remete para a não existência de um eventual factor geral que poderia ser avaliado pelo ICC. Procedeu-se, depois, a uma análise de componentes principais dos resultados das escalas da prova, tendo-se elas agrupado em torno de nove componentes principais (cf. Quadro 5).

Quadro 5 - Componentes principais do ICC (rotação *varimax*)

Escala	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	Factor8	Factor9
1	.15	-.01	-.08	-.07	.76	-.02	-.10	.04	.16
2	-.21	-.12	-.18	.77	-.03	.20	.06	-.03	.04
3	.01	.05	-.03	.86	.00	.02	-.04	-.03	-.03
4	-.05	.62	.20	-.38	-.08	.11	-.15	-.01	.04
5	.73	-.01	.05	-.10	-.12	-.01	-.15	.05	-.03
6	-.21	-.07	.13	.18	.39	.21	-.04	.38	-.15
7	.14	.09	-.10	-.09	.00	-.15	-.06	.79	-.07
8	-.55	.06	.17	.12	.05	-.17	-.02	.39	.32
9	-.13	.04	-.01	-.06	.17	-.02	.02	-.10	.79
10	.20	.15	.67	-.27	.05	-.15	-.01	.17	.08
11	-.01	-.03	.56	-.17	.33	-.34	.08	-.07	-.32
12	.03	.01	.79	.01	-.06	.14	-.07	-.03	.08
13	-.17	.16	.29	-.05	.04	.30	.15	.54	.03
14	-.03	.67	-.15	.09	-.08	.00	.15	.15	-.10
15	-.18	.09	-.06	-.01	.21	.10	.70	-.17	.05
16	-.06	.22	.20	.14	.50	.49	.24	-.04	.07
17	.14	.02	-.06	.14	.09	.81	-.03	.00	.01
18	.48	-.10	.15	.09	-.04	.14	.16	.07	.51
19	.09	-.05	.00	.04	-.23	-.10	.68	.13	.05
20	.45	.46	.09	.04	.17	.15	-.08	-.07	.07
21	.00	.40	.29	.02	.38	.21	.00	.06	.12
22	.53	.27	.04	.14	.13	-.36	.06	.15	.09
23	.18	.54	.00	.00	.11	-.10	-.44	.00	.12
24	.58	.12	.11	-.23	.33	.12	-.01	-.05	-.07
25	.27	.52	.28	-.13	.16	-.16	.32	.14	-.05

Nota: a carregado estão indicadas as saturações $\geq |.30|$

Quanto à organização das escalas pelas cinco dimensões propostas pelo autor, que orientam a análise dos resultados num contexto de aconselhamento de carreira, tomou-se o somatório dos resultados dos itens que compõem cada uma das escalas, e correlacionou-se este resultado com o resultado do total da respectiva dimensão. O objectivo, agora, era o de avaliar a consistência interna daquelas dimensões, a fim de verificar até que ponto haveria uma correspondência estatística consistente com o critério de lógica interna recomendado pelo autor para agregar as escalas à respectiva dimensão: “estas dimensões fornecem ao cliente uma sequência lógica para considerar as escalas” (Krumboltz, 1991, p. 3). Os resultados encontrados nesse estudo apresentam-se no Quadro 6.

Quadro 6 - Consistência interna das dimensões (ICC)

Dimensão	Escalas	<i>Alpha</i>
I	1 a 4	-.08
II	5 a 9	.09
III	10 a 13	.38
IV	14 e 15	.45
V	16 a 25	.57

Como se pode constatar no quadro, os valores de *alpha* obtidos são todos baixos, o que traduz a existência de uma grande heterogeneidade entre as escalas que constituem as dimensões. Assim sendo, estes valores sugerem a não aditividade dos resultados das escalas por forma a obter notas mais globais (dimensões).

6.3.4 - Discussão dos resultados e reformulação da prova

Conforme já foi referido, quando se apresentou o Quadro 3, o facto de no ICC a opção de resposta equivalente a três pontos incluir a expressão “não sei”, poderia ter conduzido alguns dos estudantes a um não posicionamento em termos de concordância vs. discordância face ao enunciado dos itens cuja moda era igual a 3. Por este motivo, na forma de resposta à futura segunda versão do ICC, decidiu-se fazer corresponder à pontuação igual a 3 a declaração: “nem concordo, nem discordo”, por forma a minimizar aquele eventual efeito de tradução. Também com o intuito de melhorar as qualidades métricas da futura segunda versão do ICC, procedeu-se à reformulação dos dez itens que apresentavam problemas de distribuição.

Ao procurar relatar este processo, surge a dificuldade decorrente da impossibilidade de seleccionar livremente os itens da prova, por indicação do seu editor, inviabilizando, assim, a possibilidade de ilustrar com exemplos o processo que conduziu à reformulação dos itens. No entanto, pretende-se ultrapassar esta limitação elucidando o leitor acerca da lógica que orientou a referida reformulação, assim: (1) no que respeita aos itens com mediana igual a 5, extremaram-se as declarações, nelas incluindo palavras como, por exemplo, “muito” e “sempre”, por forma a que os testados radicalizassem o menos possível as suas posições; (2) quanto ao item 28, cujo leque de respostas se situava no intervalo de 2 a 5 pontos, fez-se uma nova redacção do mesmo que possibilitasse respostas que mais facilmente contemplariam a escolha da opção “discordo totalmente” (igual a 1 ponto).

Quanto ao facto do item 34 ser o único a apresentar um $r < .20$ quando correlacionado com o total da sua escala (escala 23), recorda-se que já o grupo de estudantes que participou na reflexão falada acerca da tradução havia sentido dificuldade na compreensão deste item. De entre os cinco itens-problema então identificados e subsequentemente reformulados, este revela-se novamente problemático, prejudicando a consistência interna da escala ($\alpha = .14$), a qual se torna mais homogénea sendo este item eliminado, apesar do valor de α permanecer muito baixo (.30). Então, para a escala 23, colocando de parte a hipótese de eliminação do item 34, uma vez que só ficariam três itens e que, mesmo assim, o valor de α permaneceria baixo, restavam as hipóteses de uma segunda reformulação ou de uma substituição deste item por um outro semanticamente idêntico que remetesse para a variável latente definida pela escala. Optou-se pela reformulação do referido item, e também por acrescentar à escala um quinto, congruente com a dimensão que a escala avalia. Isto para se criar uma margem de manipulação dos itens mais abrangente e, por consequência, mais facilmente se poder purificar a escala.

Ainda quanto à consistência interna das escalas, verificou-se que os α nelas obtidos eram baixos (cf. Quadro 4), aliás, o mesmo aconteceu a Krumboltz nos seus estudos sobre a fidelidade da prova. A justificação que ele dá para este facto é a de que “as estimativas obtidas de fidelidade moderada, fornecem o necessário grau de precisão e, ao mesmo tempo, contemplam a possibilidade do cliente poder ainda conseguir mudar

as suas crenças” (Krumboltz, 1991, p. 17). Mais tarde, reflectindo sobre este problema, Krumboltz (1994) acrescenta que, se os valores de *alpha* fossem elevados, estariam a medir-se variáveis tão estáveis que dificilmente seriam susceptíveis de alteração. No entanto, de acordo com este raciocínio, o atributo de flexibilidade imputado às crenças levanta problemas quanto às escalas do *CBI* que apresentam valores de *alpha* superiores a .80. Será de não as considerar? Seguindo a lógica de Krumboltz, atrás evidenciada, esses resultados não são congruentes com a característica de flexibilidade que deveria caracterizar as variáveis que essas escalas avaliam...

Outro argumento para Krumboltz considerar satisfatórios os coeficientes *alpha* que encontrou para as escalas resulta do facto de o instrumento ter sido construído para fins exploratórios relativamente a crenças de carreira, e não para efeitos de selecção ou de classificação (Krumboltz, 1991). Os resultados da prova servem para o conselheiro optar ou não por discutir com o cliente determinada assunção, assumindo que, “para decidir se uma categoria de crenças pode ser explorada, não é necessária uma medição exacta” (Krumboltz, 1994, p. 432). Como comentário perante esta argumentação, deve-se referir que, de acordo com Walsh (1994), Krumboltz tem uma visão pouco ortodoxa do significado da fidelidade, subestimando o valor psicométrico que tradicionalmente lhe é atribuído.

Ora, como se verificou, os resultados do ICC não passaram pelo filtro da psicometria. Assim, e perante a fraca consistência interna das escalas, tentou-se purificar cada uma delas, por forma a obter resultados mais homogéneos. As vias possíveis para purificar uma escala são: reformular, acrescentar ou eliminar itens, e foram as duas primeiras vias que orientaram a reformulação da prova, já que dez das escalas só têm dois itens e o número máximo de itens por escala é de oito (escalas 17 e 24).

Então, para tornar mais homogéneas as escalas do ICC, o procedimento seguido no caso da escala 23 - reformulação de itens-problema e criação de novos itens - foi replicado, com adaptações específicas, nas escalas com itens-problema e/ou com um número de itens inferior a quatro, excepto para a escala 1, pois os dois itens que a constituem reportam-se a uma variável de caracterização (“situação profissional” - “desempregado vs. empregado”). Também foram acrescentados itens nalgumas das escalas que, apesar de serem constituídas por quatro ou mais itens que não haviam sido reformulados,

apresentavam problemas de consistência interna - aumentando o número de itens, ficava-se com uma maior margem de manipulação das escalas. Assim, para além dos já reformulados dez itens com problemas de distribuição, a nova versão do ICC era formada por mais trinta e sete itens do que a anterior.

A primeira versão do ICC não possuía os requisitos necessários para poder constituir-se num critério diferenciador de grupos com características psico-sociais diversas. Assim sendo, seria desejável que o já iniciado trabalho de reformulação da prova, fosse complementado com a exploração dos resultados de outros estudos das suas qualidades métricas. Procedeu-se, pois, a uma análise de componentes principais dos resultados obtidos, não em termos de inter-correlações entre itens, mas sim, replicando o trabalho de Krumboltz, em termos de inter-correlações entre as vinte e cinco escalas por ele apresentadas no manual do *CBI*. As escalas agruparam-se em nove componentes principais (Quadro 5), o que era divergente face aos resultados encontrados por Krumboltz com o mesmo tipo de análise: quatro factores. A discrepância encontrada é mais um argumento a favor da reformulação do ICC, e da necessidade de reorganização das suas escalas a partir de uma análise de componentes principais. Reforçando esta posição, Fuqua e Newman (1994, p. 429) referem, a propósito da solução factorial apresentada no manual da prova, que “parece muito aconselhável que os noventa e seis itens sejam analisados factorialmente para reformular a estrutura das escalas do *CBI*”.

Por último, o facto de existir uma grande heterogeneidade entre as escalas que constituem cada uma das cinco dimensões definidas pelo autor (cf. Quadro 6), dimensões essas que, lembre-se, cumprem a função de “proporcionar ao cliente uma sequência lógica para considerar as escalas” (Krumboltz, 1991, p. 3), permite inferir que não existe um substracto psicométrico para a definição das mesmas, pelo menos no ICC, uma vez que Krumboltz não refere ter feito este estudo. Assim sendo, dever-se-ão tomar precauções quando se fizerem leituras a partir dos resultados das escalas assim organizadas, em contextos de aconselhamento de carreira. Estes resultados assumem particular relevância se, de acordo com Walsh (1994), se atentar no facto de Krumboltz valorizar principalmente um uso diagnóstico do *CBI*, relegando para um segundo plano na construção do inventário o tradicional significado do conceito de fidelidade.

Então, em síntese, valorizando o crivo das análises psicométricas no processo de construção de provas psicológicas, e verificando-se que as qualidades métricas do ICC não eram satisfatórias, houve que proceder à sua reformulação. Avançou-se, pois, para uma 2ª versão da prova que, tal como a primeira, também foi testada numa amostra de estudantes universitários do primeiro ano.

Por fim, resta fazer uma alusão ao facto de, para esta 2ª versão do ICC, se ter alterado o procedimento seguido no primeiro estudo: a análise de componentes principais foi feita sobre os resultados obtidos nos itens que constituíam a 2ª versão do ICC, em vez de ser sobre os resultados obtidos nas vinte e cinco escalas definidas pelo autor do *CBI*. Com esta análise visava-se a comparação da distribuição dos itens pelas escalas do ICC com a distribuição dos itens pelas escalas do *CBI*, e a consequente determinação, ou não, da necessidade de definir outras escalas, que não aquelas usadas por Krumboltz.

6.4 - Qualidades métricas da 2ª versão do ICC

6.4.1 - Amostra

Para realizar este estudo, recorreu-se a uma amostra de 430 estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho, tendo 68.2% dos alunos entre 17 e 19, 24.9% entre 20 e 25 anos e 6.9% mais de 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (63.4%), solteiros (97.0%), que, na sua maioria, frequentavam o 1º ano pela primeira vez (78.3%).

6.4.2 - Distribuição dos resultados nos itens e consistência interna das escalas

A análise estatística da distribuição dos resultados para cada item desta 2ª versão do ICC é apresentada no Quadro 7. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados.

Previamente à discussão dos resultados encontrados, deve referir-se que todos os itens apresentaram um leque compreendido entre 1 e 5. Quanto às outras evidências encontradas nesta análise, verifica-se, através da leitura do quadro, a existência de vários itens com moda igual a 3, tal como havia acontecido no estudo anterior. Dos

doze itens então identificados (cf. Quadro 3), apenas no item 16 houve alteração da moda.

Quadro 7 - Distribuição dos resultados nos itens (ICC - 2ª versão)

It.	Me.	Mo.	It.	Me.	Mo.	It.	Me.	Mo.
1	3	4	33	2	2	65	3	3
2	4	4	34	4	4	66	1	1
3	4	4	35	5	5	67	3	2
4	4	4	36	3	2	68	2	2
5	1	1	37	1	1	69	4	4
6	2	2	38	2	2	70	4	4
7	4	4	39	2	2	71	2	2
8	2	2	40	4	4	72	2	2
9	3	3	41	4	4	73	4	4
10	4	4	42	3	3	74	3	4
11	4	4	43	4	4	75	4	4
12	1.5	1	44	3	3	76	3	2
13	4	4	45	4	4	77	3	3
14	4	4	46	2	2	78	3	3
15	2	2	47	2	2	79	4	4
16	2	2	48	4	4	80	4	4
17	4	4	49	2	2	81	2	2
18	4	4	50	3	2	82	4	4
19	3	3	51	4	4	83	2	2
20	3	2	52	4	4	84	3	3
21	3	2	53	3	3	85	4	4
22	2	2	54	4	4	86	4	4
23	5	5	55	2	1	87	2	2
24	4	4	56	2	2	88	4	4
25	3	3	57	2	2	89	3	3
26	4	4	58	2	1	90	2	2
27	4	4	59	2	2	91	2	2
28	4	4	60	3	3	92	3	3
29	4	4	61	3	3	93	4	4
30	4	4	62	2	2	94	3	3
31	3	2	63	3	4	95	2	2
32	3	3	64	4	4	96	4	4

Legenda: It. = item; Me. = mediana; Mo. = moda

Prosseguindo na comparação entre os dois quadros, no Quadro 7 encontramos mais quatro itens com moda igual a 3 (itens 9, 53, 78, 89) do que no Quadro 3. Então, a inclusão da opção de resposta “nem concordo, nem discordo”, em vez de “não sei/incerto”, não trouxe uma evidência cabal à hipótese de os estudantes não se terem comprometido em termos de concordância vs. discordância face aos enunciados de alguns dos itens, itens esses que, pensava-se, poderiam pouco significar para os portugueses. As dúvidas permanecem, dado o facto de quatro dos onze itens onde não

ocorreu mudança quanto à moda pertencerem a uma só escala, a escala 18 (cinco itens). Através da leitura dos seus itens, percebe-se que com ela se pretende avaliar acerca de um cenário muito distante da realidade situacional em que se encontravam os elementos da amostra. A um estudante universitário português do primeiro ano era proposto que decidisse quanto à sua flexibilidade vs. indisponibilidade para mudar de emprego face a uma melhor oferta de trabalho, mas a qual implicaria grandes alterações na sua vida (geográficas e de afastamento de pessoas importantes). Isto pode, realmente, não fazer sentido para muitos deles devido, quer à nossa realidade territorial (país pequeno), quer ao horizonte temporal para que remetem as situações propostas através dos itens.

Quanto aos resultados da análise dos trinta e sete novos itens elaborados para esta versão, não se verificou qualquer problema relativamente ao seu poder discriminativo. No entanto, o facto de dois desses itens (itens 100 e 120) terem moda igual a 3 e de ambos pertencerem à mesma escala (escala 9), a qual, segundo Krumboltz (1991), se prende com a estruturação do ambiente de trabalho, levanta novamente a hipótese atrás referida. À semelhança do que poderá ter ocorrido com os itens da escala 18, também os cenários propostos aos alunos não fariam sentido. Então, podemos pensar que algumas das escalas da prova, pelo menos estas duas, não se adequam à população em estudo.

Continuando a comparação entre os resultados dos Quadros 3 e 7, constata-se que a reformulação dos itens 28 e 35, que inicialmente apresentavam problemas de distribuição, conduziram à normalização da amplitude dos seus leques nesta 2ª versão do ICC (respostas entre 1 e 5). É de referir, também, que a reformulação dos oito itens que apresentavam mediana igual a 5 surtiu o efeito desejado para todos eles, com excepção para o item 35, logo, ele deveria ser excluído ou novamente reformulado. Para os restantes sete itens onde, conforme o pretendido, ocorreu uma alteração da mediana (itens 5, 12, 24, 27, 37, 66 e 95), esta passou de 5 para 1 nos itens 5, 37 e 66, pelo que estes três itens também deveriam ser excluídos ou, novamente, reformulados. Menciona-se, ainda, o facto de que o item 23 tem uma mediana igual a 5, revelando, pois, tal como os itens anteriormente citados, problemas relativos ao seu poder discriminativo (como tal, deveria ser excluído ou reformulado). Acresce, também, que vinte e sete dos noventa e seis itens constantes do Quadro 7 e que nove dos trinta e sete

novos itens criados para esta 2ª versão do ICC, apresentaram problemas de distribuição dos resultados (assimetria e/ou curtose $> |1.00|$).

Quanto à comparação, em termos da consistência interna das escalas, entre os resultados obtidos nesta versão de cento e trinta e três itens, com os da versão do estudo inicial, no Quadro 8 apresentam-se os valores de *alpha* obtidos em cada uma das aplicações da prova (número de itens e *alpha* para esta versão – It. e *Alpha*; número de itens e *alpha* para a versão anterior - It.-1 e *Alpha*-1). Também se incluiu neste quadro os valores de *alpha* que Krumboltz apresenta no manual do *CBI*, tendo como amostra um grupo de estudantes universitários (*Alpha*-K).

Quadro 8 - Consistência interna das escalas das duas versões do ICC e do *CBI*

Esc.	It.	It.-1	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i> -1	<i>Alpha</i> -K	Esc.	It.	It.-1	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i> -1	<i>Alpha</i> -K
1	2	2	.56	.56	.85	14	5	5	.27	.30	.54
2	4	2	.81	.71	.84	15	6	4	.14	.27	.36
3	3	2	.57	.49	.59	16	5	5	.49	.43	.53
4	4	4	.75	.67	.72	17	8	8	.59	.60	.56
5	3	2	.33	.37	.28	18	5	5	.80	.74	.73
6	5	2	.12	.69	.60	19	4	2	.56	.36	.54
7	6	5	.34	.32	.30	20	5	5	.51	.58	.67
8	5	3	.57	.58	.42	21	6	4	.40	.42	.51
9	5	2	.15	.18	.46	22	4	2	.39	.24	.35
10	4	2	.55	.59	.52	23	5	4	.04	.14	.54
11	6	5	.55	.47	.46	24	9	8	.53	.65	.64
12	3	2	.44	.32	.44	25	7	7	.60	.55	.70
13	5	4	.55	.54	.51						

Legenda: Esc. = escala; It. = item

Da análise deste quadro verifica-se que, apesar do esforço para melhorar a consistência interna das escalas do ICC, traduzido no processo de reformulação da prova, só as escalas 2 e 18 apresentaram valores de *alpha* satisfatórios ($\geq .80$). Também se constata, para a generalidade das escalas, uma diferença nos valores de *alpha* obtidos no ICC face aos do *CBI*. Estas diferenças são mais notórias nas escalas 6, 9, 15 e 23: no caso das escalas 6 e 15, os novos itens da 2ª versão do ICC afectaram negativamente a sua consistência interna, relativamente aos resultados obtidos nestas escalas para este parâmetro com a 1ª versão; no caso das escalas 9 e 23, os novos itens da 2ª versão do ICC não melhoraram a fraca consistência interna da sua 1ª versão, quando comparados com os valores de *alpha* obtidos pelo autor do *CBI*.

Estas escalas mereceriam, pois, um estudo aturado conducente à sua purificação se, porventura, se continuasse na linha de investigação da prova orientada segundo a proposta de Krumboltz de organização dos itens em vinte e cinco escalas. Ora tal não acontecerá, uma vez que os resultados encontrados apontam no sentido de que estas vinte e cinco escalas se revelam pouco profícuas para captar, de forma consistente, as variáveis latentes por elas definidas, para a amostra deste estudo. Então, por razões que se prendem com a fraca homogeneidade da maioria das vinte e cinco escalas propostas por Krumboltz, tanto no *CBI* quanto em qualquer uma das versões do ICC, justificava-se proceder a uma reorganização dos itens a partir da sua análise em componentes principais.

6.4.3 - Validade de construto

Como se constatou através dos estudos das duas versões do ICC até agora realizados, a fragilidade psicométrica dos resultados encontrados é evidente. As alterações introduzidas e os cuidados havidos não foram suficientes para aumentar a consistência dos resultados e obter, na amostra portuguesa, uma legitimidade, empiricamente alicerçada, para os fundamentos teóricos da escala. Com efeito, é bastante difícil encontrar sinais empíricos que confirmem a organização dos itens em torno das vinte e cinco escalas propostas por Krumboltz. Os resultados obtidos não permitem acreditar que novas alterações possam eliminar as discrepâncias observadas, pelo que posteriores desenvolvimentos terão que ser feitos não considerando estas escalas.

Procedeu-se, por isso, a uma análise de componentes principais dos itens da 2ª versão do ICC que, por seu turno, evidenciou a existência de quarenta e cinco componentes! Ora, isto corresponde a uma verdadeira pulverização dos itens, de algum modo em consonância com a fraca consistência interna da larga maioria das escalas. Consequentemente, haveria bastante dificuldade em estudar as quarenta e cinco escalas deles retiradas, dado o número reduzido de itens que definiam a maioria delas (cento e trinta e três itens para quarenta e cinco escalas). Para além disto, a tentativa de rotação ortogonal dos componentes falhou (rotação *varimax*). Porém, de acordo com o enunciado por Fuqua e Newman (1994, p. 429), “em estudos de análise factorial dos 96 itens, será desejável experimentar rotações oblíquas dos factores, porque há boas razões para crer que tais factores possam estar bem correlacionados”. Então, tentou-se também

No Quadro 10 apresentam-se os valores de *alpha* obtidos para cada um dos sete componentes/escalas apuradas (*Alpha*), bem como os valores de *alpha* obtidos depois de as purificar (*Alpha-1*), através da eliminação dos itens que prejudicavam a sua consistência interna (Itens-1); só as escalas 5 e 6 mantiveram o mesmo número de itens.

Quadro 10 - Consistência interna das escalas (ICC - 2ª versão)

Escala	Itens	Itens-1	<i>Alpha</i>	<i>Alpha-1</i>
1	13	11	.61	.71
2	10	6	-.03	.57
3	15	11	.31	.62
4	12	7	.00	.57
5	8	8	.57	.57
6	9	9	.64	.64
7	6	3	-.26	.71

Como se verifica no quadro, todas as escalas obtidas a partir da análise de componentes principais dos itens da prova, apresentam coeficientes *alpha* inferiores ao que seria desejável (.80), o que demonstra a fragilidade dos resultados obtidos. Mais ainda, o valor dos coeficientes obtidos não parece, essencialmente, determinado pelo reduzido número de itens (escalas com menos itens apresentam coeficientes mais elevados, e *vice-versa*). A questão central está na fraca homogeneidade dos itens que integram cada escala.

6.4.4 - Discussão e conclusões

Apesar do esforço desenvolvido no sentido de adaptar o *CBI* para a população portuguesa foi impossível consegui-lo de forma satisfatória, tendo em consideração os inúmeros problemas encontrados. A inconsistência nos resultados nos diversos estudos da prova conduziu a uma reformulação desta, cujas escalas, entretanto construídas, revelaram problemas de fidelidade (consistência interna), conforme se pode constatar através da análise do Quadro 10. Assim sendo, as variáveis subjacentes a qualquer uma das sete escalas formadas a partir da análise de componentes principais dos itens do ICC, não se poderão constituir, enquanto categorias estabelecidas empiricamente, em componentes relevantes para o estudo do domínio das crenças de carreira dos portugueses, pelo menos para estudantes que frequentam o primeiro ano da Universidade.

O estudo atrás descrito, centrado na adaptação do *CBI* para os jovens portugueses que frequentam o Ensino Superior, foi revelando um instrumento que, por um lado, apresentava fragilidades em termos psicométricos susceptíveis de induzir uma legítima desconfiança relativamente aos resultados com ele obtidos, e que, por outro, não abrangia variáveis de cariz sócio-cultural passíveis de traduzir os quadros normativos e valorativos de referência dos portugueses. Se o primeiro aspecto dificultaria futuras análises comparativas dos dados, o segundo apontava para dificuldades concretas de atribuição de significado à informação recolhida, tanto para a investigação, quanto para a intervenção junto dos jovens portugueses. A inserção dos sujeitos no mundo realiza-se de acordo com condicionantes culturais diversas, consoante sejam cidadãos americanos ou cidadãos portugueses, pelo que o enraizamento cultural das amostras que serviram ao trabalho de construção do *CBI* também terá contribuído para as dificuldades encontradas na tentativa da sua adaptação para os estudantes portugueses (sobre este assunto cf. Hesketh & Rounds, 1995).

Na base das dificuldades encontradas, provavelmente, poderá estar a já referida especificidade da situação de distanciamento em que se encontravam os sujeitos da amostra face aos cenários desenhados pelo conteúdo das declarações de alguns dos itens da prova. A isto se acresce o já mencionado facto de existirem diferenças de ordem sócio-cultural entre as populações portuguesa e americana, que, também provavelmente, terá suscitado os problemas evidenciados nos estudos sobre a dispersão dos resultados dos itens.

Mas, no entanto, ressalta do Quadro 2.7 o facto da consistência interna da escala 2 do *CBI* (.84), apesar de se ter degradado na 1ª versão do ICC (.71), se nos apresentar, na sua 2ª versão, com um valor de *alpha* que traduz um grau de homogeneidade bastante aceitável dos quatro itens que, agora, a compõem (.81). Isto significa que a expectativa de se poder melhorar a já aceitável fidelidade da escala na primeira versão do ICC - uma vez que originalmente era composta por apenas dois itens - se concretizou através da criação de dois novos itens que a ela foram afectados na 2ª versão do ICC. Logo, esta escala é a única que tem um suporte empírico legitimador da sua utilização futura neste trabalho, pelo que se recorda a sua definição: “planos de carreira” (“já decididos vs. abertos à mudança”).

Resumindo, de todo este processo de adaptação do *CBI*, resultou, unicamente, a delimitação de uma categoria relacionada com as crenças de carreira, o que era manifestamente insuficiente face ao objectivo de as avaliar de forma abrangente. Assim sendo, o ICC não se adequava à população em estudo e aos objectivos da presente investigação. Houve, então, que seguir um caminho diferente para apreciar acerca do sistema de crenças dos estudantes universitários portugueses relativamente à carreira, e esse caminho radicou na análise de conteúdo do texto proverbial português relativo ao trabalho, com o objectivo de criar, de raiz, um novo instrumento.

Pela experiência tida no trabalho de adaptação do *CBI*, o princípio que se seguiu foi o de que a construção dessa prova deveria partir de enunciados relacionados com discursos profundamente enraizados em termos sócio-culturais na população portuguesa: discursos típicos, populares. Pretendia-se, pois, elaborar uma prova que pudesse abarcar aquelas variáveis que remetem para uma dimensão trans-individual, sempre latente, de socialização, e que traduz os quadros de referência, normativos e valorativos, de uma determinada cultura. O objectivo era o de construir um novo instrumento de avaliação de crenças relativas à carreira, que contemplasse, ao contrário do *CBI*, a especificidade sócio-cultural da população portuguesa.

Capítulo 7 - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (ECRT)

Como já se referiu, perante as limitações do *CBI*, optou-se por construir um novo instrumento de avaliação, cujos itens ancorassem nos discursos populares portugueses relativos ao trabalho e à carreira, mais precisamente, o texto proverbial português. Justifica-se o seguimento deste caminho, uma vez que os provérbios são uma das fontes a que se pode recorrer para caracterizar o sistema de crenças colectivamente partilhado por uma determinada comunidade. Eles constituem-se como matéria importante para saber como os sujeitos, pertencentes a determinada cultura, estão inseridos no mundo. Então, construindo os itens desse instrumento a partir dos provérbios, garantir-se-ia o enraizamento cultural dos mesmos.

O suporte material de que se partiu para cumprir este objectivo consistiu num conjunto de obras onde se encontravam coligidos alguns dos discursos populares dos portugueses. Presumia-se que, através da análise de conteúdo dos seus enunciados, se poderia trilhar o início do caminho conducente à criação dos itens da escala, caminho esse, a partir do qual se poderiam configurar os moldes em que assentaria a futura análise dos seus resultados. E assim aconteceu, conforme se descreve nas duas primeiras fases da exposição que se segue: aquelas respeitantes à constituição e análise do *corpus* de provérbios portugueses relativos ao trabalho.

Consultaram-se, também, obras dedicadas a outros tipos de escritos etnográficos, que não os provérbios, nomeadamente, a obra de Pedroso (1988), na qual foram coligidas 713 superstições populares, e destas, só uma se poderia relacionar com o tema em causa (ainda que dificilmente): “quando uma pessoa vai empreender um negócio ou tratar de alguma coisa de circunstância e que no caminho encontra um cão acorocado, tudo lhe sai torto” (p. 253). Por este motivo, desistiu-se de continuar a pesquisa em fontes documentais deste tipo, concentrando toda a pesquisa sobre o texto proverbial.

7.1 - Primeira fase de construção: Selecção dos provérbios

A constituição do conjunto de provérbios que serviu ao presente trabalho resultou da incursão feita no interior de um universo de provérbios portugueses definido por algumas das obras mais actuais de recolha dos mesmos (Gomes, 1988; Silva &

Quintão, 1990), e pelo conjunto de provérbios coligido por Lopes (1992), a partir de uma análise sistemática das “mais importantes colectâneas de provérbios, adágios, rifões, anexins ou frases feitas da língua portuguesa” (p. 13), publicadas até 1976. Seguindo a terminologia da autora, estes sinónimos ou para-sinónimos da palavra provérbio serão adiante designados unicamente por provérbio. Pode-se utilizar exclusivamente o termo provérbio, evitando-se, assim, “definições circulares e pouco precisas, que decorrem de uma ausência de critérios rigorosos de demarcação” (Lopes, 1992, p. 23), por exemplo: o termo “adágio”, usado para designar provérbios antiquados; o termo “rifão”, para “o provérbio que anda na boca do povo” (p. 22).

A inventariação efectuada no presente trabalho partiu, pois, de um conjunto de provérbios cuja garantia em termos de enraizamento cultural é subsidiária do trabalho de Lopes (1992), que fez a recolha daqueles que “são mais reiteradamente apontados como fazendo parte do nosso fundo cultural” (p. 14), acrescido, ainda, de alguns outros provérbios que só constavam nas colectâneas de Gomes (1988) e de Silva e Quintão (1990). Justifica-se o recurso a colectâneas mais recentes do que aquelas consultadas por Lopes, uma vez que a autora pretendeu que o *corpus* de provérbios da sua tese “reunisse as estruturas sintácticas mais produtivas no universo paremiológico¹ [e que] ilustrasse as áreas temáticas mais exploradas” (p. 14). Ora, usando estes critérios de inclusão ou exclusão de provérbios, poderá a autora não ter incluído no seu *corpus* alguns que, apesar de serem actual e comumente usados, não cumpriam os requisitos delimitados pelos objectivos do seu trabalho. Mas, como os objectivos do presente trabalho são diferentes, foi considerado o critério de actualidade dos provérbios sem o subordinar a qualquer outro.

A estratégia seguida na abordagem das três fontes documentais atrás referidas assentou, inicialmente, numa selecção e recolha de todos os provérbios que se referissem explicitamente ao *trabalho* ou a *actividades ocupacionais* com ele relacionadas. Estes itens lexicais, estas “unidades de registo linguísticas” (Ghiglione & Matalon, 1993), serviram de critério básico para a selecção dos provérbios que vieram a integrar o *corpus* deste estudo, seguindo-se, pois, um “procedimento fechado” de análise de

¹ Do grego *paroimia*, que significa provérbio, mais *logos*, que pode ser traduzido por tratado. Assim, o nosso *universo paremiológico* será o conjunto de obras onde se encontram coligidos os provérbios portugueses.

conteúdo (Henry & Moscovici, 1968). Procurando esgotar todas as possibilidades de inclusão de provérbios no *corpus*, também se consideraram outros que, apesar de as suas proposições não conterem os lexemas acima mencionados, permitiam uma “inferência genérica relevante” (Lopes, 1992), no caso, uma paráfrase que admitia a inclusão de, pelo menos, uma dessas duas unidades de registo linguísticas.

Apresentam-se, em seguida, três exemplos deste procedimento, aplicado a cinco provérbios que integram o *corpus* seleccionado (cf. Anexo II): (1) “Obra apressada, obra estragada” ou “Tarefa apressada, tarefa estragada”, análogos a “Trabalho apressado, trabalho estragado”; (2) “Quem faz tudo não enche fuso” ou “Ao que muitos burros toca algum lhe fica para trás”, análogos a “Quem tem muitos ofícios não é bom trabalhador”; e, (3) “Roma e Pavia não se fizeram num dia”, análogo a “Todo o trabalho implica tempo” (exemplo retirado de Lopes, 1992, p. 151).

Entretanto, foram sendo excluídos do *corpus* todos os provérbios que imediatamente poderiam ser reconhecidos como réplicas de um já existente, por exemplo, “Quem semeia, colhe”, réplica de “Quem não semeia, não colhe”, anteriormente listado.

Por último, e na sequência de uma reflexão realizada, conjuntamente com uma psicóloga especialista na área da psicologia vocacional, a propósito da futura organização do *corpus* em termos temáticos, foram excluídos, tendo por base um juízo de ordem semântico-lexical, todos aqueles provérbios em que o termo “trabalho” não desempenhava uma função substantiva na frase, mas sim atributiva, por exemplo: “Não há atalho sem trabalho” ou “Por afeição te calaste, a trabalho te entregaste”.

Acrescentaram-se, ainda, mais dois provérbios ao *corpus* assim coligido, prefazendo um total de quarenta e oito (cf. Anexo II). Justificando a sua inclusão, estes dois provérbios (em *itálico* no Anexo II) foram retirados da colectânea de Rolland (1780), que, por ter sido realizada numa época histórica marcada pelo liberalismo económico, época essa em que, como já foi referido, ao trabalho se atribuiu um valor que ele nunca antes tivera, poderia constituir-se numa relevante fonte documental para o enriquecimento do *corpus*. Confirmou-se esta expectativa, não em termos quantitativos, mas sim pela originalidade e actualidade do tema que esses dois provérbios introduziam numa das categorias, ou temas gerais, que se estabeleceram na fase seguinte deste estudo - a

categoria “relações laborais”: mas, especificando a novidade que eles trazem a esta categoria, tratam-se de relações de competição entre membros de um mesmo agrupamento profissional. Os restantes provérbios desta colectânea que poderiam integrar o *corpus* tinham um seu equivalente semântico já listado, pelo que não foram nele incluídos, por exemplo: “*Quem tem officio não morre de fome*” (Rolland, 1780), era redundante relativamente a “Quem não trabalha não come”, já listado.

Desta forma se constituiu uma base de trabalho que contemplava todos os provérbios relativos ao trabalho passíveis de serem coligidos das colectâneas consultadas (salvo aqueles que foram excluídos, de acordo com os critérios já apresentados).

7.2 - Segunda fase de construção: Análise temática e agrupamento dos provérbios

O objectivo desta fase do trabalho era o de, a partir dos conteúdos dos provérbios, chegar a uma classificação que permitisse evidenciar aspectos culturais característicos da população portuguesa relativamente ao tema em análise e, assim, se poder aferir acerca da visão do mundo do trabalho partilhada pelos seus elementos: por outras palavras, para se poder aceder ao sistema de crenças colectivas dos portugueses relativas ao trabalho. Procedeu-se, pois, à análise temática do *corpus*, visando o estabelecimento de categorias de significação que permitissem o agrupamento diferencial dos provérbios em termos de conteúdo. Neste processo procurou-se que as categorias fossem, tanto quanto possível, homogéneas, exaustivas, exclusivas, objectivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 1977). Mas, antes de descrever o procedimento de análise utilizado, convém referir outros cuidados tidos na sua concretização. Assim, face às já referidas fragilidades destas técnicas, recorreu-se ao método da concordância entre juizes independentes, bem como à realização, em dois momentos, com dois meses de permissão, do trabalho de codificação do *corpus* (Cartwright, 1963; Ghiglione & Matalon, 1993).

O agrupamento dos provérbios e o concomitante processo de estabelecimento de categorias de significação, ou temas gerais, bem como de sub-categorias, foi feito em quatro etapas que adiante se descrevem, seguindo, basicamente, um *procedimento misto* de análise de conteúdo, que combinou uma derivação teórica (procedimento fechado), decorrente da reflexão anteriormente feita a propósito do valor do trabalho nas

sociedades ocidentais, com uma derivação empírica feita através da análise temática dos provérbios (procedimento aberto ou exploratório). O que se fez foi inferir temas que abarcassem o conteúdo semântico de vários provérbios, permitindo, assim, o seu agrupamento em torno das categorias que se viessem a definir, em consonância com o enquadramento teórico previamente realizado. Seguidamente, explicita-se este processo.

(1) A partir de uma operação sobre o sentido do texto do primeiro provérbio listado no Anexo II - “A ociosidade é mãe de todos os vícios” - inferiu-se o primeiro tema, o do “valor do trabalho”, neste caso, enquanto factor de moralização das condutas. O mesmo foi feito para o segundo provérbio e, assim, sucessivamente, para os restantes quarenta e seis, criando-se novos temas sempre que os significados (latentes) inferidos a partir dos significados literais dos provérbios não remetessem para as categorias que entretanto haviam sido estabelecidas. Em contrapartida, sempre que um dado provérbio nada acrescentasse de novo em termos temáticos, ele era afectado à respectiva categoria já criada, podendo, ou não, dar origem a uma sub-categoria que melhor especificasse os seus diversos aspectos. Por exemplo, o sétimo provérbio, “De borla ninguém trabalha”, foi incluído no mesmo tema geral do primeiro, o do “valor do trabalho”, mas permitiu especificar esta categoria em dois aspectos: (i) “valor moral”, por um lado, para o primeiro provérbio considerado; e, (ii) “valor material”, por outro, para este último.

Passa-se, pois, a apresentar a designação adoptada para as categorias de significação criadas: (i) “valor do trabalho” (adiante V) - “moral”, “material”, “psicossocial” e “biológico”; (ii) “ligação entre o fazer e o ser” (FS); (iii) “relações laborais” (RL); (iv) “condições de realização” (CR); e, (v) “relação trabalho/lazer” (TL). Convém, entretanto, assinalar que, depois de concluído este trabalho de codificação, haviam quatro provérbios (os números 2, 8, 9 e 23) que, apesar de remeterem para uma “ligação entre o fazer e o ser”, eram merecedores duma definição conceptualmente mais rica, a qual foi determinada mais tarde neste trabalho.

Outro problema que se levantou, foi o de que o provérbio número 42 - “Tal amo, tais criados” - não era agregável a qualquer dos agrupamentos já definidos, mesmo o das RL, uma vez que a inferência que dele se fez teve como resultado a noção vaga de ‘vestir a camisola’. Esta noção, entretanto, também se revelava manifestamente

imprecisa e insuficiente para se constituir numa nova categoria; acresce o facto de que se trata de um só provérbio, sendo pois, de entre todos, o único que apareceria isolado na constituição de uma categoria - ora, todas as categorias criadas agrupavam mais do que um provérbio, o que conferia alguma consistência às unidades semânticas que as definiam. Perante estas dificuldades, este provérbio, provisoriamente, não foi considerado, aguardando-se uma tomada de decisão definitiva para a altura em que, conforme o planeado, seriam consultados dois juizes independentes.

(2) Os resultados obtidos mereceram, genericamente, a concordância de uma psicóloga especialista na área da psicologia vocacional que, no entanto, sugeriu que se excluíssem do *corpus* os provérbios 3 e 18, respectivamente “Amigos, amigos, negócios à parte” e “O segredo é a alma do negócio”, por o significado do termo “negócio” não ser directamente transponível para o do termo “trabalho”, quando se tenta formular uma paráfrase a partir de qualquer um deles. Também sugeriu que os provérbios 10, 29 e 42 fossem integrados em categorias diferentes daquelas onde se encontravam. Quanto a estes: (i) o provérbio 10 - “Empreitada quer-se vigiada” - poderia ser integrado em CR em vez de em RL; (ii) o provérbio 29 - “Quem ara e fia oiro cria” - poderia ser integrado na categoria “V material”, em vez de em “V moral”; e, por último, (iii) quanto aos problemas de afectação do provérbio 42 - “Tal amo, tais criados” - a uma das categorias criadas, na opinião desta psicóloga, eles poderiam ser ultrapassados, visto o referido provérbio poder ser incluído na categoria RL. Acresce que, quando tinha sido realizada a selecção do *corpus*, ocasião em que pela primeira vez se consultou um juiz independente, surgiram dúvidas quanto à agregação do provérbio 29 - “Quem ara e fia oiro cria” - à respectiva categoria, tendo-se concluído que ele era diferente de “Quem lavra e cria oiro fia”, mais imediatamente conotável com “V material”. Ora, o provérbio 29, diferentemente deste último, remete para o valor de dignidade e de contributo do trabalho para o bem comum, para o facto de através do trabalho se criar algo que permanece indefinidamente no tempo, que tem um valor patrimonial quimérico e que se transmite de geração em geração, o ouro. Assim sendo, ele deveria ser incluído na categoria “V moral”.

Para resolver estas questões, encontrou-se uma solução de compromisso que foi a de aguardar a consulta feita junto de um terceiro psicólogo (juiz independente).

(3) Com ele fez-se uma reflexão conjunta sobre os resultados até ao momento obtidos, bem como acerca das dificuldades encontradas. Houve concordância em termos da categorização feita e encontrou-se a solução para ambos os problemas levantados na primeira etapa desta análise: foi criada uma nova categoria, que se designou por “identidade ocupacional” (adiante IO), que permitia, eventualmente, agrupar o provérbio 42 com os provérbios 2, 8, 9 e 23, antes incluídos na categoria FS, que, entretanto, seria abandonada, porque substituída pelo designativo IO.

Também se concluiu que a categoria CR (“condições de realização”) se poderia desdobrar em duas sub-categorias, mas não se chegou a nenhuma conclusão definitiva, apesar de se levantarem algumas hipóteses de agregação diferencial dos provérbios dentro desta categoria que se revelaram importantes para a organização final do *corpus*. Terminada esta etapa, eliminaram-se todos os provérbios que suscitaram divergências entre juízes e entre estes e o autor.

(4) Por fim, passados dois meses, repetiu-se o processo de criação das categorias e agrupamento dos provérbios. Esta segunda análise visava, não só a verificação de que era possível obter resultados idênticos aqueles a que anteriormente se tinha chegado mas, também, o esclarecimento das dúvidas acerca da sub-divisão da categoria CR. Estes objectivos foram alcançados, tendo sido esta categoria sub-dividida em “requisitos” e “decorrências”.

Para ilustrar o que foi referido a propósito das quatro etapas atrás descritas, apresenta-se, no Anexo III, a organização final dos provérbios em torno das cinco categorias através deles geradas. Então, caracterizando essa taxinomia, temos:

(1) provérbios que remetem para a crença no “valor do trabalho” (V), designadamente, sob a forma de: (i) enunciados que são formulados em termos de juízos relativos ao valor moral do trabalho (“V moral”); (ii) enunciados que evidenciam a importância dos aspectos económicos relacionados com o trabalho (“V material”); (iii) enunciados que remetem para a importância do trabalho em termos de prestígio social (“V psicossocial”); e, (iv) uma asserção que realça o carácter benéfico para a saúde advindo do trabalho (“V biológico”);

(2) provérbios que remetem para a crença de que o desempenho profissional, que é da esfera pública, nem sempre se espelha na esfera privada (provérbios 2, 8 e 9) e, também, para a crença de que através do trabalho é possível aceder às características pessoais de quem o realiza (provérbio 23), bem como para a crença acerca da existência de uma relação identitária entre empregadores e empregados (provérbio 42) (IO);

(3) provérbios que remetem para a crença de que no trabalho existe competição (provérbios 11 e 32), bem como para a crença de que no trabalho se deve lealdade ao empregador (provérbio 27) e, também, para a crença de que a subordinação hierárquica é constrangedora (provérbios 25 e 28) (RL);

(4) provérbios que remetem para a crença de que existem determinadas condições necessárias para uma realização eficaz do trabalho (CR): por um lado “requisitos” que estão na base do bom resultado da actividade desempenhada (competência, supervisão, aptidões, tempo, planeamento, motivação); por outro, e pela negativa, “decorrências” de uma má organização da(s) actividade(s) desempenhada(s);

e, finalmente, (5) provérbios que remetem para a crença de que existe uma relação de complementaridade entre o trabalho e o lazer (TL). Foram estas, pois, as categorias que guiaram o processo de construção dos itens que em seguida se apresenta.

7.3 - Terceira fase de construção: Criação de itens

Tendo organizado os provérbios em torno das categorias, procedeu-se à criação dos itens que viriam a constituir a prova. Neste processo, procurou-se respeitar a seguinte regra: que a cada provérbio correspondesse um item que traduzisse uma crença que fosse semanticamente similar à crença veiculada por esse provérbio. Para isso considerou-se o conteúdo proposicional de cada provérbio, balizado pela categoria que dele se inferiu a partir da análise temática. Assim, garantiu-se o objectivo de que os itens tivessem um enraizamento cultural similar ao dos provérbios.

Concomitantemente, criaram-se quatro itens para cada provérbio, um para cada um dos tipos de crenças definidas por Kreitler e Kreitler (1976), anteriormente elucidados: “crenças acerca de si próprio” (do *self*) (adiante Pro.); “crenças gerais” (Ger.); “crenças

acerca de normas ou regras” (Nor.); e, “crenças acerca de objectivos” (Obj.). Nalguns casos, os conjuntos de itens não resultaram apenas da análise de um só provérbio mas, também, da análise de mais do que um desde que tivessem conteúdos muito idênticos.

Para testar a eficácia do processo de construção de itens atrás mencionado, resolveu-se considerar, num primeiro momento, unicamente os provérbios que remetiam para a crença no “valor do trabalho” (V), que se transformaram nos itens (opiniões) que integraram uma versão exploratória da prova. Destes, excluiu-se o único provérbio relativo ao “V biológico” do trabalho (provérbio 20); isto por se tratar de um só num conjunto de quarenta e oito, e por todas as outras categorias geradas a partir do *corpus* integrarem mais do que um provérbio. Observa-se, também, que deste provérbio resultariam itens com elevada desejabilidade social, logo, as variáveis que eles definiriam funcionariam mais como constantes: por exemplo, o item “as pessoas pensam que o trabalho dá saúde”. Mais ainda, levantavam-se problemas de congruência interna (em termos semânticos) dos itens que representariam uma crença que expressasse uma relação normativa, de “dever” ou “não dever”, a partir do provérbio em causa.

Chegou-se, assim, a um total de setenta e dois itens, vinte e quatro para cada uma das três categorias temáticas (“V moral”, “V material” e “V psicossocial”), havendo, em cada categoria, quatro conjuntos de seis itens agrupados de acordo com o critério classificativo anteriormente referido (Nor., Ger., Obj., Pro.). A listagem dos itens resultante deste processo é apresentada no Anexo IV. Esses setenta e dois itens, depois de aleatoriamente ordenados, formaram uma versão exploratória da prova (cf. Anexo V), que foi aplicada a uma amostra de 301 estudantes da Universidade do Minho.

7.4 - Qualidades métricas da versão exploratória da ECRT

7.4.1 - Amostra

Foi seleccionado, por conveniência, um grupo de 301 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, tendo 46.5% dos estudantes entre 17 e 19 anos de idade, 40.2% entre 20 e 25 anos, e 13.3% mais de 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente,

composta por sujeitos do sexo feminino (81.7%), solteiros (93.6%), que, na sua maioria, frequentavam o 1º ano pela primeira vez (86.8%).

7.4.2 - Resultados e sua discussão

Procedeu-se, inicialmente, à análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 11. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados.

Quadro 11 - Distribuição dos resultados nos itens (ECRT - versão exploratória)

Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.
1	2	2	25	2	2	49	2	2
2	2	2	26	2	2	50	4	4
3	3	2	27	3	2	51	3	3
4	2	2	28	2	2	52	2	2
5	2	2	29	2	2	53	2	2
6	2	2	30	3	2	54	2	2
7	2	2	31	3	4	55	3	3
8	3	4	32	3	3	56	2	2
9	2	2	33	2	2	57	4	4
10	2	2	34	2	2	58	2	2
11	2	2	35	3	4	59	3	2
12	2	2	36	2	2	60	3	2
13	2	2	37	3	4	61	4	4
14	3	4	38	2	2	62	4	4
15	2	2	39	2	2	63	2	2
16	4	4	40	3	3	64	3	4
17	2	2	41	2	2	65	2	2
18	3	2	42	2	2	66	2	2
19	2	2	43	2	2	67	2	2
20	2	2	44	3	2	68	2	2
21	2	2	45	4	4	69	2	2
22	4	4	46	2	2	70	3	2
23	3	4	47	2	2	71	2	2
24	2	2	48	3	2	72	2	2

Legenda: Me. = mediana; Mo. = moda

Através da leitura deste quadro, é possível constatar que nenhum dos itens apresenta problemas graves de dispersão dos resultados. A larga maioria dos itens tem moda e mediana igual a 2 (situando-se nalguns itens em 4) mas, no entanto, nenhum deles assume, nestes parâmetros estatísticos, valores extremos (1 ou 5), pelo que foram todos considerados nas análises seguintes. Acrescente-se que todos os itens apresentaram um leque de resultados compreendido entre 1 e 5.

Posteriormente, passou-se à selecção dos itens através da conjugação da análise de componentes principais de itens e da análise da consistência interna das três subescalas de vinte e quatro itens que definiam as três categorias de onde se partiu para a elaboração desta versão da prova - os valores obtidos para o *KMO* e para o nível de significância do *teste de esfericidade* de Bartlett foram, respectivamente, de .84 e de $p = .00$, o que significava que, com segurança, se poderia prosseguir com essas análises. Explicitam-se, a seguir, os procedimentos usados para este caso.

(1) Para os itens da 1ª subescala (“V moral”) fez-se uma análise de componentes principais (rotação *varimax*) que destacou três componentes, sendo que o primeiro era responsável por 42.3% da variância total da subescala (o segundo já só por 6.1%). Seleccionaram-se os dezoito itens (item 2, 3, 5, 8, 9, 17, 24, 27, 30, 32, 34, 43, 60, 63, 65, 66, 69, 71) que se agregaram em torno desse primeiro componente (saturações $\geq .30$). Fez-se uma nova análise de componentes principais para estes dezoito itens que destacou dois componentes, sendo que o primeiro era responsável por 47.3% da variância total da subescala (o segundo já só por 6.1%). Excluíram-se os dois itens (item 8 e 27) que não se agregaram em torno desse primeiro componente (saturações inferiores a .30) e procedeu-se à análise da consistência interna dos restantes dezasseis itens, obtendo-se um coeficiente $\alpha = .93$.

(2) para os itens da 2ª subescala (“V material”) eliminaram-se, inicialmente, aqueles que apresentavam uma correlação com o total da subescala inferior a .20 (item 16, 23, 35, 50, 54, 61, 62), depois, e pela mesma razão, excluiu-se o item 22 do seio dos dezassete itens que, agora, a compunham. Os restantes dezasseis itens foram, seguidamente, submetidos a uma análise de componentes principais (rotação *varimax*) que destacou quatro componentes, sendo que o primeiro era responsável por 33.9% da variância total da subescala (o segundo já só por 8.0%). Seleccionaram-se, pois, os oito itens (item 1, 7, 21, 41, 56, 67, 70, 72) que se agregaram em torno desse primeiro componente (saturações $\geq .30$), e procedeu-se à análise da sua consistência interna. Obteve-se um coeficiente $\alpha = .82$.

(3) Quanto aos itens da 3ª subescala (“V psicossocial”) eliminaram-se, inicialmente, os que apresentavam uma correlação com o total da subescala inferior a .20 (item 31, 45, 57, 59, 64), depois, e pela mesma razão, eliminou-se o item 68 do seio dos restantes dezanove que, agora, a compunham. Os restantes dezoito itens foram, então, submetidos a uma análise de componentes principais (rotação *varimax*) que destacou três componentes, sendo que o primeiro era responsável por 37.4% da variância total da subescala (o segundo já só por 8.4%). Seleccionaram-se, depois, os treze itens (item 4, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 25, 37, 42, 47, 52, 53) que se agregaram em torno desse componente (saturações $\geq .30$). Fez-se uma nova análise de componentes principais para estes treze itens que destacou dois componentes, sendo que o primeiro era responsável por 47.6% da variância total da subescala (o segundo já só por 8.0%). Excluíram-se os dois itens (itens 12 e 37) que não se agregaram em torno desse primeiro componente (saturações inferiores a .30) e procedeu-se à análise da consistência interna dos restantes onze, tendo-se obtido um coeficiente $\alpha = .90$.

Dada a heterogeneidade do número de itens por subescala, decidiu-se que esse número deveria ser igual para todas elas, não só em função de um critério estético, de equilíbrio entre elas, procurando que todas tivessem um peso relativo equivalente, quando comparados os resultados nelas obtidos, mas, também, por uma questão de economia do tempo de aplicação e de correcção da prova.

Os critérios que presidiram à selecção do menor número de itens a ser considerado para as subescalas tiveram em consideração: (1) o conteúdo proposicional dos itens - seleccionar dentro de cada subescala aqueles itens que fossem, semanticamente, menos redundantes face aos restantes; (2) a procura de um equilíbrio interno nas subescalas (e na escala total) em termos dos tipos de itens definidos de acordo com a já referida classificação de Kreidler e Kreidler (1976); (3) os resultados da análise da consistência interna das subescalas, no caso da exclusão de determinados itens; (4) os resultados dos itens em termos de medidas de dispersão e de tendência central; e, (5) as saturações dos itens no respectivo componente. Convém acrescentar que estes cinco critérios foram aplicados casuisticamente, subescala a subescala, combinando mais do que um sempre que de tal houvesse necessidade, e tentando optimizar o valor de α final de cada uma das subescalas.

Fez-se, então, um novo estudo da dispersão dos resultados nos itens. Para esse efeito, recorreu-se aos parâmetros estatísticos usados no Quadro 11, acrescidos da assimetria e da curtose. Os resultados encontrados em cada subescala apresentam-se seguidamente.

Quadro 12 - Distribuição dos resultados nos itens da 1ª subescala (ECRT - versão exploratória)

It.	Me.	Mo.	Assim.	Curt.	It.	Me.	Mo.	Assim.	Curt.
2	2	2	.29	-.64	34	2	2	.70	.24
3	3	2	.23	-.61	43	2	2	.65	.02
5	2	2	.52	-.50	60	3	2	.19	-.54
9	2	2	.60	-.01	63	2	2	.39	-.61
17	2	2	.70	.16	65	2	2	.79	.58
24	2	2	.75	.46	66	2	2	.25	-.82
30	3	2	.38	-.49	69	2	2	.59	-.01
32	3	3	-.14	-.56	71	2	2	.47	-.51

Legenda: It. = item; Me. = mediana; Mo. = moda; Assim. = assimetria; Curt. = curtose

Quadro 13 - Distribuição dos resultados nos itens da 2ª subescala (ECRT - versão exploratória)

It.	Me.	Mo.	Assim.	Curt.
1	2	2	.62	-.06
7	2	2	.55	-.13
21	2	2	.74	.60
41	2	2	.91	.79
56	2	2	.78	.04
67	2	2	.59	-.12
70	3	2	.34	-.70
72	2	2	.43	-.34

Legenda: It. = item; Me. = mediana; Mo. = moda; Assim. = assimetria; Curt. = Curtose

Quadro 14 - Distribuição dos resultados nos itens da 3ª subescala (ECRT - versão exploratória)

It.	Me.	Mo.	Assim.	Curt.	It.	Me.	Mo.	Assim.	Curt.
4	2	2	1.01	.71	25	2	2	.80	1.13
6	2	2	.56	-.40	42	2	2	.87	1.29
10	2	2	.73	.22	47	2	2	.84	1.12
11	2	2	.97	1.25	52	2	2	1.02	1.82
13	2	2	.80	.85	53	2	2	.97	1.24
15	2	2	.80	.82	-	-	-	-	-

Legenda: It. = item; Me. = mediana; Mo. = moda; Assim. = assimetria; Curt. = curtose

Então, através da aplicação dos critérios (2), (3) e (4) anteriormente referidos, à 2ª subescala (a que era composta pelo menor número de itens) e considerando que, dos

oito itens iniciais que a constituíam, três eram relativos a Obj. (itens 1, 7, 72), quatro relativos ao Pro. (itens, 21, 41, 56, 67), e um relativo a Nor. (item 70), excluiu-se, seguindo o critério (2), um item de cada um dos dois primeiros tipos de crenças (Obj. e Pro.). Recorrendo ao critério (4), de entre os três itens relativos a Obj., excluiu-se o item 1 porque é aquele cuja distribuição de resultados é mais assimétrica (cf. Quadro 13) e, no caso da sua exclusão, só fazia diminuir o *alpha* da subescala em uma centésima - critério (3). Quanto às crenças relativas ao Pro., usando o critério (3), excluiu-se o item 56 porque, dos quatro itens deste tipo, este é o único que não faz diminuir o *alpha* da subescala em caso de exclusão. Ficou-se, então, com uma subescala de crenças no valor material do trabalho ("V material") com seis itens (itens 7, 21, 41, 67, 70, 72), e cujo *alpha* = .81. E foi este o número máximo de itens considerado para cada uma das três subescalas.

Seguidamente, procedeu-se à selecção de seis dos onze itens que integravam a 3ª subescala. Nesta subescala tínhamos quatro itens relativos ao Pro. (itens 4, 13, 15, 52), quatro relativos a Obj. (itens 6, 10, 25, 47), e três relativos a Nor. (itens 11, 42, 53). Dos itens relativos ao Pro. excluíram-se, recorrendo ao critério (4), os itens 4 e 52, em virtude de terem problemas de dispersão (assimetria e/ou curtose > 1.00) (cf. Quadro 14). Quanto aos relativos a Obj. excluiu-se o item 25, pela mesma razão dos anteriores. Por fim, e para prefazer um número final de seis itens, dos restantes três itens (Nor.) havia que excluir dois, tendo-se optado pelos itens 11 e 42, uma vez que, em termos comparativos, estes eram os que tinham maiores problemas de dispersão. Conseguiu-se, assim, um conjunto de seis itens (itens 6, 10, 13, 15, 47, 53) - dos quais o 47 e o 53 tinham problemas de dispersão - que constituíram a subescala de crenças na importância do trabalho em termos de prestígio social ("V psicossocial") e cujo *alpha* = .84.

Por último, para a 1ª subescala, dos dezasseis itens que a constituíam, seleccionaram-se seis, recorrendo à conjugação dos critérios (1), (2), (4) e (5). De acordo com o critério (2) agruparam-se os itens de idêntico conteúdo: o primeiro agrupamento englobava os itens 3, 34 e 66, o segundo os itens 2, 60, 65 e 69, o terceiro os itens 30, 32 e 71, e o quarto os itens 9, 17, 24, 63. Os itens 5 e 43 eram os únicos diferentes em conteúdo dos restantes, e correspondiam ao tipo de crenças Ger. que, pela primeira vez, aparecem numa subescala, pelo que foram seleccionados, de acordo com os critérios (1) e (2). Os quatro itens a acrescentar a estes dois foram seleccionados, um por cada agrupamento

atrás referido, da seguinte forma: (i) dos dois primeiros agrupamentos, através do critério (4), tomaram-se os itens que menos problemas de assimetria apresentavam, itens 3 e 60 (cf. Quadro 12); (ii) do terceiro agrupamento, através do critério (5), seleccionou-se o item 71 por ser aquele que mais saturava o componente definido pela subescala (saturação = .80) - saturações de .67 para o item 30 e de .45 para o item 32; e, por fim, (iii) do quarto agrupamento seleccionou-se o item 24 porque era o único que remetia para crenças Ger., e este tipo de crenças, como acima se referiu, não se encontrava antes representado na escala - critério (2). Chegou-se, desta forma, à definição dos seis itens da subescala de crenças no valor moral associável ao trabalho (“V moral” - itens 3, 5, 24, 43, 60, 71), sendo o $\alpha = .83$. Com estes resultados, pode-se afirmar que se revelou fecundo o procedimento seguido na construção dos itens a partir dos provérbios, apesar de não ter sido possível manter uma distribuição equilibrada por subescala dos tipos de itens, definidos em termos da classificação que Kreitler e Kreitler (1976) defendem para as crenças.

Então, a metodologia ensaiada para a construção das três subescalas, foi estendida às outras categorias, também já definidas através da análise de conteúdo do *corpus* de provérbios (cf. Anexo III), dando origem a uma primeira versão da prova.

7.4.3 - Reformulação da prova

Aos dezoito itens que constituíam as três subescalas atrás mencionadas, acrescentaram-se mais vinte e quatro que integravam mais seis novas subescalas. A criação dessas novas subescalas foi feita de forma análoga à do primeiro estudo: elas resultaram das outras quatro categorias definidas a partir do *corpus*. Consideraram-se, contudo, apenas três delas para designar as subescalas: as mais relacionáveis com os aspectos característicos da nova ética de carreira, centrada sobre o desenvolvimento pessoal - “identidade ocupacional” (IO), “relações laborais” (RL) e “trabalho/lazer” (TL). Da categoria RL resultaram quatro subescalas, distintas entre si, cada uma com quatro itens representativos dos tipos definidos por Kreitler e Kreitler (1976). Essas subescalas foram nomeadas de: “amizade”, “competição”, “prazer” e “autonomia”. Das restantes categorias seleccionadas - IO e TL - construíram-se mais duas subescalas, também com quatro itens cada uma. Chegou-se, desta forma, a um conjunto de quarenta e dois itens, distribuídos por nove subescalas que, de uma forma que se pretendeu o mais abrangente

possível, remetiam para diversos aspectos relacionados com o trabalho - desde as crenças no valor do trabalho, até às relações entre trabalho e lazer. Esses quarenta e dois itens, depois de aleatoriamente ordenados, constituíram-se numa versão da ECRT (cf. Anexo VI, onde também se apresentam, entre parêntesis, os números anteriormente atribuídos aos itens que transitaram da versão exploratória da escala) que foi aplicada a uma amostra de 447 estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho.

7.5 - Qualidades métricas da ECRT

7.5.1 - Amostra

Desses 447 estudantes, 80% tinham idades compreendidas entre 17 e 19 anos, 18.4% tinham idades compreendidas entre 20 e 25 anos, e 1.6% tinham idades superiores a 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (69.1%), solteiros (98.7), e que nunca haviam frequentado o Ensino Superior.

7.5.2 - Resultados e sua discussão

A distribuição dos resultados nos itens desta versão da escala é apresentada no Quadro 15. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados.

Quadro 15 - Distribuição dos resultados nos itens da ECRT

It.	Lq.	Me.	Mo.	It.	Lq.	Me.	Mo.	It.	Lq.	Me.	Mo.
1	1-5	3	3	15	1-5	3	2	29	1-5	4	5
2	1-5	4	4	16	1-5	3	3	30	1-5	4	4
3	1-5	2	2	17	1-5	2	2	31	1-5	2	2
4	1-5	2	2	18	1-5	4	4	32	1-5	3	4
5	1-5	3	2	19	1-5	3	2	33	1-5	3	2
6	1-5	4	4	20	1-5	3	3	34	1-5	4	4
7	1-5	4	4	21	1-5	4	4	35	1-5	4	4
8	1-5	4	4	22	2-5	4	4	36	1-5	2	2
9	1-5	3	2	23	1-5	3	3	37	1-5	3	3
10	1-5	3	3	24	1-5	4	4	38	1-5	4	4
11	1-5	5	5	25	1-5	4	4	39	1-5	4	4
12	1-5	3	2	26	1-4	2	2	40	1-5	3	3
13	1-5	4	4	27	1-5	3	2	41	1-5	2	2
14	1-5	2	2	28	1-5	3	3	42	1-5	4	4

Legenda: It. = item; Lq. = leque; Me. = mediana; Mo. = moda

Passando à análise do quadro, temos que quanto ao leque, o item 22, da subescala “autonomia”, tem um valor mínimo igual a 2, pelo que deveria ser excluído. Contudo, esta hipótese foi adiada até se proceder às futuras análises estatísticas da prova. Também o item 26, da subescala “V psicossocial”, apresentou problemas quanto à amplitude dos resultados, uma vez que o seu valor máximo é igual a quatro. Para este item não se colocou, de imediato, a hipótese da exclusão da prova, uma vez que ele corresponde ao item 47 da versão anterior, para o qual se obtiveram quatro respostas iguais a 5. Para além disto, fez-se também a análise da dispersão dos resultados nos itens (assimetria e curtose). Constatou-se, então, que na subescala “amizade”, três dos seus quatro itens apresentavam problemas de distribuição (o item 6 com assimetria = -1.16 e curtose = 1.43; o item 11 com assimetria = -1.70 e curtose = 4.14; e, o item 29 com assimetria = -1.32 e curtose = 3.18). Por esta razão, estes itens tenderiam a ter uma covariância muito grande, logo, formando-se uma subescala por eles composta, ela organizar-se-ia mediante o artefacto de três dos seus quatro itens funcionarem mais como constantes do que como variáveis - a correlação entre os itens seria artefactual. Metaforicamente, os três itens funcionariam como um só, mas clonado; juntando-lhes o quarto item, o item 38, teríamos a subescala “amizade” mas, na realidade, em vez dos quatro itens de que se partiu, ela funcionaria como se tivesse só dois itens. Então, por este motivo a referida dimensão foi abandonada. Igualmente, problemas de distribuição de resultados foram verificados para o item 24 da subescala “prazer” (assimetria = -1.06 e curtose = 1.98) e, também, para o item 13, pertencente à subescala “lazer” (assimetria = -1.34 e curtose = 2.23), que por isso deveriam ser excluídos. No entanto, esta decisão, tal como aconteceu para o item 22, ficou adiada até se proceder às análises posteriores.

Seguidamente, procedeu-se à análise de componentes principais (rotação *varimax*) dos trinta e oito itens que restaram da prova depois de feita a análise descrita no parágrafo anterior. Estes itens agregaram-se em torno de onze componentes principais (cf. Quadro 16). Os valores obtidos para o *KMO* e para o nível de significância do *teste de esfericidade* de Bartlett foram, respectivamente, de .81 e de $p = .00$, o que significava que, com segurança, se poderia proceder à análise de componentes principais da escala.

Conforme se pode constatar no Quadro 16, desenhou-se uma estrutura factorial bastante pregnante, que quase se ajusta à estrutura esperada de organização dos trinta e oito itens em oito subescalas, já que uma delas foi, entretanto, eliminada (“amizade”).

No Quadro 19 apresentam-se os valores encontrados para cada um dos parâmetros estatísticos das equações de regressão de cada um dos vinte e seis itens, ou variáveis observadas.

Quadro 19 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota *t*, variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (ECRT)

Factor	Item	beta	erro-padrão	<i>t</i>	Var. erro	<i>R</i> ²
Valor moral	33	.87	.040	21.60	.24	.76
	27	.61	.046	13.38	.62	.38
	4	.58	.046	12.46	.67	.33
	12	.74	.043	17.04	.45	.55
	37	.56	.047	12.03	.68	.32
	40	.63	.045	13.88	.60	.40
Valor material	15	.65	.044	14.80	.57	.43
	36	.89	.039	23.00	.21	.79
	19	.82	.040	20.20	.33	.67
	31	.74	.042	17.33	.46	.54
	3	.72	.043	16.84	.48	.52
	10	.39	.048	8.22	.84	.16
Valor psicossocial	17	.49	.047	10.47	.76	.24
	1	.82	.041	19.90	.34	.66
	23	.65	.045	14.61	.58	.42
	26	.80	.041	19.39	.36	.64
	41	.64	.045	14.39	.59	.41
	5	.79	.042	18.91	.38	.62
Competição	30	.48	.047	10.18	.77	.23
	32	.90	.039	22.81	.19	.81
	28	.88	.040	22.07	.23	.77
	16	.71	.044	16.51	.49	.51
Identidade ocupacional	7	.53	.047	11.18	.72	.28
	35	.78	.042	18.44	.39	.61
	39	.86	.041	20.91	.26	.74
	34	.81	.042	19.14	.35	.65

Como se pode constatar no quadro, todas as notas *t* se situaram acima do valor crítico *t* = 1.97, o que quer dizer que todas as variáveis observadas (itens) são bem preditas pela respectiva variável latente (factor), revelando, pois, que as restrições impostas ao modelo são válidas. Contudo, este critério não foi tomado em absoluto, mas ponderado de acordo com um outro: o da relação entre a variância do item associada ao respectivo factor (*R*²) e a variância do item associada ao erro. Assim, verifica-se que os itens 7, 10, 17 e 30 têm uma variância associada ao respectivo factor que é bastante inferior à variância devida ao erro, pelo que só estes foram excluídos. Acrescente-se que os itens 7, 10 e 30 já haviam apresentado problemas na análise de componentes principais e no

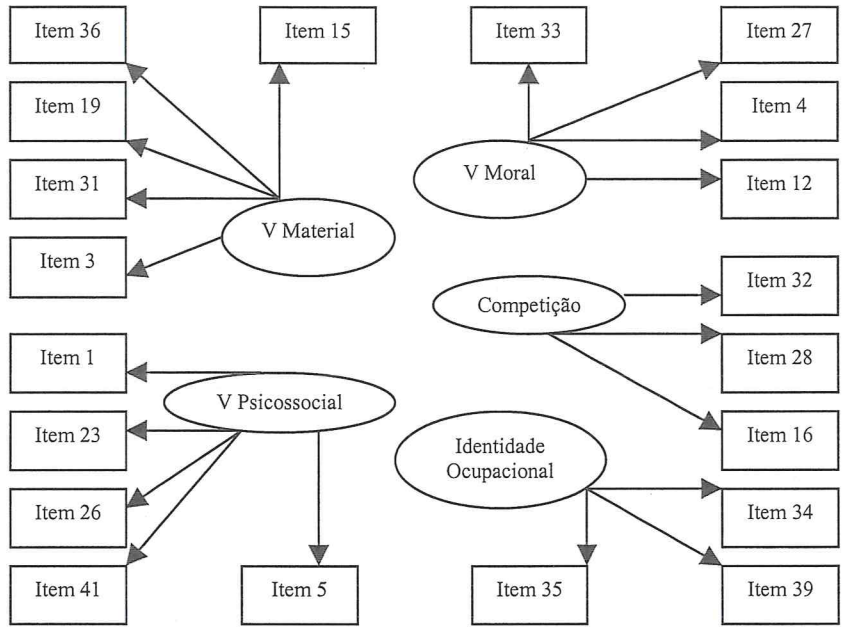
estudo da consistência interna das subescalas. Aos restantes vinte e dois itens foi feita, novamente, uma análise factorial confirmatória, não se tendo revelado, para eles, os mesmos problemas que levaram à exclusão dos outros quatro itens.

Num segundo momento, verificou-se que os três índices que permitem apreciar acerca da adequabilidade do ajustamento global do modelo aos dados empíricos não apontavam para a existência dum grau de adequabilidade do ajustamento do modelo aceitável ($GFI = .83$; $AGFI = .78$; $RMSEA = .09$). Procedeu-se, então, à análise de resíduos e, na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de itens, verificou-se que o item 40 era o único que apresentava, comparativamente com os restantes vinte e um, resíduos estandardizados muito elevados para dez dos seus pares de itens (valores superiores a $|2.58|$). Excluiu-se, por isto, o item 40, com a convicção de que ocorreria uma melhoria dos índices de ajustamento global do modelo, o que veio a acontecer para dois deles, $GFI = .84$ e $AGFI = .80$, que, no entanto, permanecem baixos, sendo que o valor do $RMSEA$ (.09), ao contrário do desejável, se manteve próximo do valor crítico neste índice (.10).

Estes resultados não eram, ainda, satisfatórios, o que conduziu a uma nova análise factorial confirmatória dos vinte e um itens que, agora, compunham a escala, e à consequente contração sobre os parâmetros estatísticos relativos à variância de cada item associada à respectiva variável latente, à imagem do que foi feito a propósito dos resultados apresentados no Quadro 19. Constatou-se, então, que o item 37 tinha uma variância associada ao respectivo factor que era bastante inferior à variância devida ao erro, pelo que também deveria ser excluído, o que foi feito. A segunda versão do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela ECRT, é representada através do Diagrama 4.

Os resultados obtidos para a análise factorial confirmatória dos vinte itens da versão definitiva da ECRT (cf. Anexo VII, onde também constam, entre parêntesis, os números atribuídos aos itens que transitaram da versão anterior da escala) são apresentados no Quadro 20. Assinale-se que eles respeitam à análise feita depois de realizada a operação de fixar (estimar) a covariância do erro entre os pares de itens que apresentavam valores de resíduos estandardizados superiores a $|2.58|$.

Diagrama 4 - Segunda versão do modelo de medida definido pela ECRT



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas, nem as covariâncias do erro entre alguns dos pares dessas variáveis

Quadro 20 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota *t*, variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (ECRT - versão definitiva)

Factor	Itens	beta	erro padrão	<i>t</i>	Var. erro	<i>R</i> ²
Valor moral	33	.87	.12	7.37	.20	.79
	27	.57	.13	4.31	.63	.34
	4	.64	.083	7.65	.59	.41
	12	.68	.087	7.81	.53	.47
Valor material	15	.66	.044	14.90	.57	.43
	36	.85	.039	21.91	.25	.74
	19	.81	.039	20.60	.31	.68
	31	.62	.046	13.51	.60	.39
Valor psicossocial	3	.77	.041	18.60	.43	.58
	1	.73	.044	16.56	.44	.55
	23	.62	.047	13.17	.63	.38
	26	.85	.042	19.92	.28	.72
Competição	41	.66	.046	14.18	.56	.43
	5	.68	.044	15.45	.51	.48
	32	.87	.039	22.11	.24	.76
	28	.90	.039	23.22	.18	.82
Identidade ocupacional	16	.72	.042	17.30	.49	.52
	35	.74	.042	17.82	.41	.57
	39	.83	.041	20.21	.28	.71
	34	.81	.042	19.30	.33	.66

Como se verifica no quadro todos os itens apresentaram pesos beta ou saturações de elevada magnitude para o respectivo factor (> .50). Refira-se, entretanto, que, os

resultados obtidos para a quantidade de variância de cada item associada à respectiva variável latente (R^2) foram satisfatórios, ainda que tenham sido menos bons para os itens 4, 15, 23, 27, 31 e 41. Contudo, estes itens permaneceram na prova, por forma a não diminuir, ainda mais, o já reduzido número de itens que definiam os factores que os englobavam.

Quanto aos índices que permitem apreciar acerca da adequabilidade do ajustamento global do modelo em análise aos dados empíricos, obtiveram-se resultados bastante aceitáveis ($GFI = .96$; $AGFI = .94$; $RMSEA = .03$). No caso do GFI e do $AGFI$, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do $RMSEA$, o valor do índice foi de $.03$, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre $.02$ e $.04$, e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a 1.00. Então, (1) dado que o valor de $RMSEA$ é $< .05$ ($.03$); (2) que o limite superior do intervalo é $< .05$ ($.04$); e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ ($.98$), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo em análise está bem ajustado aos dados observados, dando-se por concluído o processo de construção da ECRT. A escala fica, pois, a ser formada por cinco factores, dois com cinco itens, outros dois com três itens e um com quatro itens. Convém acrescentar que alguns dos itens representantes do factor “valor moral” do trabalho se ligavam com outros pertencentes ao “valor material” e ao “valor psicossocial”, e que, por sua vez, alguns dos itens destes dois últimos factores também se ligavam entre si. Esses pares de itens apresentavam valores de covariância do erro superiores ao valor crítico $t = 1.97$. O mesmo aconteceu para alguns dos itens do factor “identidade ocupacional” e do factor “competição”. Assim sendo, também se pode admitir a existência de uma interrelação, quer entre os três primeiros factores (valor do trabalho), quer entre estes dois últimos. Isto, aliás, em consonância, quer com as posições teóricas que defendem o holismo das crenças, quer com os discursos proferidos no âmbito das concepções acerca da(s) ética(s) do trabalho. Por fim, os *alphas* obtidos, quer para a ECRT ($.83$), quer para cada uma das subescalas que a constituem, salvo o resultado menos bom da subescala “valor moral” (mas só com quatro itens), traduzem uma consistência interna das mesmas aceitável - “valor moral” ($.76$; antes do *LISREL* era de $.80$); “valor material” ($.84$; não se alterou); “valor psicossocial” ($.82$; não se alterou); “competição” ($.83$; antes era de $.80$); “identidade ocupacional” ($.81$; antes era de $.80$).

Capítulo 8 - Escala de Determinantes da Escolha de Curso (EDEC)

8.1 - Construção e descrição da prova

Esta escala, que visa a avaliação dos determinantes que condicionam a escolha de curso dos estudantes do Ensino Superior, foi construída a partir da revisão bibliográfica feita na secção 2.3 deste trabalho, bem como da análise do conteúdo das respostas dadas por seis recém-licenciados (três de cada género) à seguinte questão: “quais foram os principais agentes e/ou as principais razões de ordem pessoal, que influenciaram a sua escolha de curso?”.

Usou-se um procedimento fechado de análise de conteúdo (Ghiglione & Matalon, 1993; Henry & Moscovici, 1968), procurando organizar esse material a partir de um quadro conceptual que integrasse os três níveis de aproximação ao problema da determinação da escolha vocacional passíveis de identificação na literatura: social/institucional, individual e inter-pessoal. Antes de, genericamente, se explicitarem os passos dados para construir a escala, convém referir que este processo foi realizado recorrendo à colaboração de dois psicólogos (juízes independentes), por forma a garantir a validade e fidelidade do mesmo (Cartwright, 1963; Ghiglione & Matalon, 1993).

Em primeiro lugar, seleccionaram-se as declarações identificadas nos registos das entrevistas cujo conteúdo semântico remetia para o critério acima referido, eliminando todas aquelas cujo conteúdo fosse redundante face a uma já listada. Uma vez realizado este trabalho, formularam-se tantos itens quantas as declarações seleccionadas. O agrupamento dos itens, feito a partir da correspondência, em termos de congruência, entre o seu conteúdo semântico e o critério previamente definido (os três níveis de análise do problema da decisão vocacional), conduziu, depois, à definição das três dimensões da escala. Estas dimensões foram designadas de: (1) “determinantes ligados à estrutura ocupacional”; (2) “determinantes intrínsecos”; e, (3) “importância do papel de agentes mediadores”. Apresentam-se, a seguir, os itens da EDEC, organizados em torno das dimensões que definem a sua estrutura latente. (1) “Determinantes ligados à estrutura ocupacional”, com itens relativos à situação do sujeito face à realidade ocupacional (profissional e escolar), ou seja, face às oportunidades e constrangimentos que lhe são inerentes - item 1 “fácil colocação profissional”; item 8 “experiência

ocupacional/profissional anterior”; item 10 “número de vagas e médias de ingresso ao Ensino Superior”; item 12 “ter tido dificuldade no preenchimento da documentação de candidatura ao Ensino Superior”. (2) “Determinantes intrínsecos”, com itens relativos às condições pessoais (competências, interesses) que o sujeito pensa que tem, para fundar a sua escolha de curso - item 3 “rendimento escolar anterior nas várias disciplinas”; item 5 “aptidões e capacidades pessoais”; item 7 “interesse/gosto pela área profissional”; item 11 “maneira de ser e características pessoais”. (3) “Importância do papel de agentes mediadores”, com itens relativos a actores sociais (de relacionamento íntimo ou institucional) que possam ter influenciado a escolha do sujeito - item 2 “pais, irmãos ou outros familiares”; item 4 “amigos(as), colegas ou namorado(a)”; item 6 “professores”; item 9 “informação de psicólogo ou conselheiro profissional”. Chegou-se, pois, a um total de doze itens, quatro para cada uma das três subescalas que, depois de aleatoriamente ordenados, constituíram a prova (cf. Anexo VIII).

Para concluir a descrição da prova - já anteriormente apresentada (Diniz, De Abreu & Almeida, 1999) -, refere-se, ainda, que a lógica que presidiu à elaboração da mesma obedeceu aos seguintes critérios: (1) a estrutura de organização dos dados através dela recolhidos ser de “preferência” ou de “dominância”, usando a terminologia de Coombs (Carroll, 1972, 1980; Coombs, 1950, 1963, 1964, 1986; Jackson, 1991); (2) dada esta forma de resposta, o número total de itens não deveria ser muito elevado, para não se incorrer no risco de tornar a tarefa de responder à escala penosa para os respondentes (procedimento de ordenação na resposta); e, (3) por razões de equilíbrio interno da escala, procurou-se ter um igual número de itens para cada uma das três subescalas que a compunham, dado que a importância relativa da contribuição das três dimensões para avaliar o problema em causa deveria ser similar, assim como a comparabilidade de pontuação por dimensão. Optou-se, então, por uma escala no formato *ranking-scale*.

8.2 - Análise do modelo de medida definido pela EDEC

8.2.1 - Amostra

A escala foi aplicada a uma amostra de 447 estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho. Desses estudantes, 80% tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19

Quadro 23 - Correlações e valores F obtidos para os quatro modelos e valores F obtidos entre pares de modelos (EDEC - solução a três dimensões)

	R1	R2	R3	R4	F1	F2	F3	F4	F12	F13	F14	F23	F24	F34
GL1					9	6	4	3	3	5	6	2	3	1
GL2					2	5	7	8	2	2	2	5	5	7
Vcrít.					19.38	4.95	4.12	4.07	19.16	19.30	19.33	5.79	5.41	5.59
Suj.8	.99	.92	.90	.90	42.77	4.85	7.71	11.64	18.24	13.92	11.69	.66	.45	.05
Suj.9	.95	.71	.52	.45	2.22	.83	.63	.68	3.01	2.83	2.59	1.16	.98	.60
Suj.24	.99	.86	.75	.75	27.96	2.33	2.26	3.33	21.64	21.71	18.47	1.63	1.14	.14

Legenda: GL1 e GL2, respectivamente n° de graus de liberdade no numerador e no denominador

Vcrít. = valor crítico da distribuição F ($p < .05$)

Suj.8 = 8° sujeito da amostra

R1 e F1 = correlação (entre os dados e a distância quadrática) e valor F para o modelo 1

F12 = valor F entre modelo 1 e modelo 2

De entre os três sujeitos considerados no quadro, só seria excluído o sujeito 9. Tendo sido escolhido o modelo 3 para interpretar, substantivamente, o espaço dos estímulos, constata-se que, para este sujeito, o valor F3 é muito inferior ao valor crítico da distribuição F considerado ($p < .05$), tal como o valor F13 (entre modelo 1 e modelo 3). Complementarmente, o valor R3, obtido para este sujeito, é francamente baixo (.52): para ele, a quantidade de variância associada ao erro é muito superior à quantidade de variância associada ao modelo. Ora, esta situação inverte-se para o caso do sujeito 8 ($R3 = .90$), pelo que ele deveria ser mantido na amostra. Quanto ao sujeito 24 ($R3 = .75$), algumas dúvidas poderiam restar quanto à possibilidade da sua exclusão da amostra, uma vez que, em rigor, ele tem maus resultados para F3. Porém, analisando o resultado obtido para F13, neste sujeito, verifica-se que ele é superior ao valor crítico da distribuição F, o que indica que, para ele, o modelo 3 não é muito pior do que o modelo 1. Ora, como o modelo 1 é bastante adequado para este sujeito ($R1 = .99$), ele não seria excluído da amostra. Embora tenha que se ter em conta a contribuição negativa dos *outliers* para os valores encontrados, no caso da solução tridimensional, como foi referido, os resultados de R demonstraram uma adequabilidade aceitável do modelo aos dados empíricos, pelo que optou-se por não excluir os *outliers* da amostra para prosseguir o estudo da EDEC.

Voltando ao Quadro 22, as coordenadas dos estímulos podem ser, parcialmente, ordenadas por forma a mostrar, com mais clareza, a existência de uma relação entre as dimensões da solução computada pelo *PREFMAP2* e o modelo de medida, teórico ou

hipotético, que tinha sido adoptado para construir e organizar os estímulos na escala. No Quadro 24 apresenta-se essa ordenação parcial.

Quadro 24 - Coordenadas dos estímulos nas três dimensões da EDEC
(solução inicialmente definida)

Estímulos	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
10	2.08	-1.06	.91
1	1.15	1.73	.92
8	1.54	.25	-1.23
12	.82	-.82	-.13
7	-.82	.97	-.42
5	-.63	.83	-.30
3	.43	.67	.38
11	-1.35	.18	-.79
9	.06	-1.44	-.83
2	-1.46	-.45	.98
4	-1.55	-.78	.85
6	-.27	-.09	-.32

Nota: a carregado está indicada a afectação dos itens às respectivas dimensões

Confrontando este quadro com o Quadro 22, verifica-se que alguns itens deveriam ser afectados a dimensões que não aquelas em que eram esperados. Por exemplo: o item 11 em vez de pertencer à 2ª dimensão, tal como aqui acontece, deveria pertencer à primeira; ou, o item 1 em vez de pertencer à 1ª dimensão, tal como aqui acontece, deveria pertencer à segunda. Mas, considerando o conteúdo semântico destes itens e o dos outros que constituem quer a 1ª dimensão, quer a 2ª, eles integram-se, mais coerentemente, nas dimensões em que agora se encontram. Privilegiou-se, tanto para estes itens, quanto para os outros em situação idêntica à sua, um critério de interpretabilidade da solução encontrada, em detrimento de seguir, unicamente, o critério estatístico. Será, então, expectável que, quando se tomem os resultados da escala, exista um efeito recíproco entre a dimensão 1 e a dimensão 2 (covariância). Esta hipótese está, aliás, em consonância com o defendido no âmbito das abordagens psicossociológicas de análise da carreira mais de pendor contextualista. As posições adoptadas neste contexto teórico realçam a estreita ligação entre a forma como os sujeitos concebem as suas próprias competências e interesses vocacionais (dimensão 2; “determinantes intrínsecos”) e a forma como lidam com a “estrutura ocupacional” (dimensão 1). Mas, entretanto, outras posições relativas à escolha vocacional realçam a íntima relação existente entre a “importância do papel de agentes mediadores” (dimensão 3) e a forma como os sujeitos lidam com a “estrutura ocupacional”

(dimensão 1), valorizando uma perspectiva psicossociológica de análise da carreira mais de pendor relacional. Será, então, expectável que, quando se tomem os resultados da escala, exista um efeito recíproco entre a dimensão 3 e a dimensão 1 (covariância). Esta hipótese é, aliás, também justificável em virtude da opção aqui tomada de incluir na dimensão 3 os itens 2 e 4, que integravam a dimensão 1 (cf. Quadro 24). Outro resultado a considerar, ainda relativo à 3ª dimensão, é o de que os itens 6 e 9 (professores e psicólogos) opõem-se aos itens 2 e 4 (família e amigos).

Verificou-se, assim, que a organização dos itens pelas dimensões, de acordo com a solução inicialmente definida para o modelo, não é perfeita, mas os resultados estatísticos obtidos não são incongruentes face ao esperado. Existe evidência empírica e, como atrás se referiu, suporte teórico, que legitimam a organização da escala nas três subescalas previamente definidas. Pode ser, então, considerada a organização tridimensional da EDEC e a organização estipulada dos doze itens pelas três dimensões.

Capítulo 9 - *Vocational Exploration and Commitment Scale (VECS)*

9.1 - Descrição da prova

No presente trabalho, para apreciar o grau de compromisso relativamente à escolha vocacional dos estudantes universitários, recorreu-se a uma das duas subescalas que operacionalizam as dimensões do modelo de compromisso no processo de escolha vocacional, definido pela *Commitment to Career Choice Scale (CCCS)* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989).

Estes autores, justificando a pertinência e interesse do seu trabalho, e baseando-se em Erikson (1968), Harren (1979), Jepsen (1984) e Super (1957), realçam o facto do compromisso no processo de escolha de carreira ser uma das tarefas desenvolvimentais mais importantes do final da adolescência/princípio da adultez, constituindo-se na última etapa do processo de tomada de decisão vocacional. A importância dessa tarefa desenvolvimental é traduzida no grande interesse posto neste tema por parte de vários autores (por exemplo, Gottfredson, 1981; Jordaan, 1974; Tiedman & O'Hara, 1963), cujos trabalhos também serviram como fontes documentais para o desenvolvimento do modelo bidimensional consubstanciado na *CCCS*.

Segundo os seus autores, o conteúdo da maior parte dos itens que dão forma à dimensão definida pela subescala *Vocational Exploration and Commitment Scale (VECS)* (cf. Blustein, 1988, para uma análise detalhada do construto de compromisso vocacional), teve por base uma escala, não publicada, desenvolvida por Jordaan (1983) a partir do *Career Pattern Study* (Jordaan & Heyde, 1979). Acrescentam, ainda, que esta dimensão é independente (ortogonal) face a uma outra que completa o modelo de compromisso no processo de escolha vocacional, a *Tendency to Foreclose Scale (TTFS)*, que não foi utilizada no presente estudo. Justifica-se a exclusão desta dimensão (construto ou variável latente), pois ela reporta-se a um *continuum* que vai duma forte tendência para a exclusão de alternativas vocacionais, por exemplo, indivíduos para quem, conforme é referido por Gordon (1981) e por Kroll, Dinklage, Lee, Morley e Wilson (1970), referenciados por Blustein e colaboradores (1989, p. 347), só “uma escolha vocacional específica é concebível”, até uma atitude de grande abertura para com o normativo

processo de exploração e investimento vocacional. Uma nota alta na *TTFs* remete para um forte desejo de tomar, o mais rapidamente possível, importantes decisões educacionais e de carreira, acompanhado por uma idêntica tentativa de aderir a essas escolhas, mesmo perante evidências que as desaconselham. Não se usou, pois, esta subescala porque o que ela permite apreciar são as diferenças individuais quanto ao modo como os sujeitos fazem as suas escolhas vocacionais. Ora, no presente trabalho, o que interessava saber era: face a uma escolha vocacional já realizada, até que ponto os estudantes universitários do primeiro ano estavam comprometidos na sua decisão. Esclarece-se melhor a razão desta opção, ao transcreverem-se alguns dos itens da versão portuguesa da escala (Da Silva, 1997), com o intuito de demonstrar as suas diferenças semânticas, consoante pertençam a uma ou à outra subescala que a constituem, assim: (1) *TTFs* - “acredito que um sinal de maturidade é decidir sobre um único objectivo de carreira e segui-lo até ao fim”; “acredito que, independentemente do que os outros possam pensar, as minhas decisões educacionais e de carreira ou estarão certas ou erradas”; (2) *VECS* - “tenho um grande número de informações sobre as áreas profissionais que mais me interessam”; “acho difícil comprometer-me com as decisões importantes da vida”.

Centrando-nos sobre a *VECS*, em português Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (EEVC), ao focar a sua atenção sobre o construto de compromisso, Blustein e colaboradores (1989, p. 343) mencionam, em consonância com Kroll e colaboradores (1970), que este construto, “em geral, reporta-se a um forte e penetrante sentido de vinculação relativamente a um conjunto de crenças, ideias, e futuras direcções”. E, particularizando o caso do campo vocacional, os autores, referindo-se a Blau (1988), Jordaan e Heyde (1979) e Super (1957), precisam que o compromisso na escolha vocacional “engloba um claro sentido da preferência ocupacional, conjuntamente com uma firme vinculação a um objectivo vocacional particular” (p. 344). Esta é a atitude característica de sujeitos comprometidos com a sua escolha vocacional, enquanto que aqueles que ainda o não estão, têm uma atitude essencialmente exploratória, típica da fase inicial da adolescência, necessária a qualquer processo de tomada de decisão e ao consequente compromisso para com a escolha feita.

Para terminar esta sumária apresentação da *CCCS*, resta acrescentar que ela é composta por vinte e oito itens, nove para a *TTFS* e dezanove para a *VECS*, sendo que seis destes itens devem ser inversamente pontuados. A forma de resposta aos itens é dada segundo uma *rating scale* de sete pontos (tipo diferenciador semântico), organizada segundo um gradiente que varia desde «nunca é verdadeiro para mim» (1 ponto) até «sempre verdadeiro para mim» (7 pontos).

Refere-se, ainda, que como esta escala já estava traduzida para português (cf. Da Silva, 1997), e com ela tinha já sido feito um estudo de adaptação com estudantes do 9º ano de escolaridade que demonstrou as suas boas qualidades métricas (Da Silva, 1995, 1997), solicitou-se aos autores, americanos e portugueses, autorização para a sua utilização, a qual foi concedida.

9.2 - Qualidades métricas da versão portuguesa da *VECS*: Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (EEVC)

9.2.1 - Amostra

Os dezanove itens da versão portuguesa da *VECS*, a Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (EEVC) (cf. Anexo IX), foram ordenados seguindo a sua sequência de apresentação na *CCCS* e, posteriormente, aplicados a 447 estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho. Desses 447 estudantes, 80% tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, 18.4% tinham entre 20 e 25 anos, e 1.6% tinham idades superiores a 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (69.1%), solteiros (98.7%), e que nunca haviam frequentado o Ensino Superior.

9.2.2 - Resultados e sua discussão

Procedeu-se, inicialmente, à análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova, a fim de possibilitar uma apreciação do respectivo grau de dispersão das respostas. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 25. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados.

Quadro 25 - Distribuição dos resultados nos itens (EEVC)

Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.
1	3	4	11	3	2
2	4	5	12	3	3
3	3	3	13	3	3
4	4	3	14	3	3
5	3	3	15	3	2
6	3	2	16	4	3
7	3	2	17	5	5
8	2	2	18	2	2
9	2	2	19	3	2
10	3	2			

Legenda: Me. = mediana; Mo. = moda

Através da leitura do quadro é possível constatar que a larga maioria dos itens apresentou uma moda e uma mediana que variam entre 2 e 3 e que, para nenhum deles, estes parâmetros estatísticos assumem valores extremos (1 ou 7). Para além dos valores obtidos nos parâmetros estatísticos do quadro, convém acrescentar, ainda, que todos os itens apresentaram um leque de respostas compreendido entre 1 e 7, e que os valores de curtose e de assimetria obtidos para os mesmos eram aceitáveis ($< |1.00|$), com excepção para o valor de assimetria encontrado para o item 8 (1.07). Este resultado, tal como aquele obtido para a assimetria do item 18 (.94), foi tido em conta para as outras análises estatísticas da escala, apesar de não se ter optado pela exclusão imediata desses itens.

Tomaram-se, depois, os mesmos dezanove itens e fez-se o estudo de apreciação do grau de homogeneidade das respostas neles obtidas (consistência interna), cujos resultados se apresentam no Quadro 26.

O valor de *alpha* encontrado para a escala foi de .89, bastante próximo ao que Da Silva (1995) obteve no seu estudo (*alpha* = .87). No entanto, como se constata no Quadro 26, os itens 5 e 17 apresentavam correlações item-total baixas ($< .20$), pelo que foram excluídos da escala. Refere-se que Da Silva (1995) também sinalizou este problema para o item 25 da CCCS, que corresponde ao item 17 deste estudo. Acrescenta-se, ainda, que os itens 8 e 18, atrás identificados como tendo problemas de dispersão dos resultados, não se revelaram problemáticos nesta análise. Contudo, resolveu-se, também, excluí-los da escala, uma vez que a sua exclusão não afectava a consistência interna da mesma.

Quadro 26 - Consistência interna (EEVC)

Item	<i>r</i> item-total	<i>Alpha</i> s/item	Item	<i>r</i> item-total	<i>Alpha</i> s/item
1	.33	.89	11	.60	.88
2	.49	.89	12	.68	.88
3	.51	.89	13	.55	.88
4	.37	.89	14	.43	.89
5	.17	.90	15	.75	.88
6	.66	.88	16	.53	.88
7	.61	.88	17	-.03	.90
8	.63	.88	18	.66	.88
9	.67	.88	19	.36	.89
10	.77	.88			

Restaram, pois, deste processo de depuração da escala, quinze itens que apresentaram um coeficiente *alpha* = .88, portanto suficientemente satisfatório para prosseguir a análise das qualidades métricas da escala.

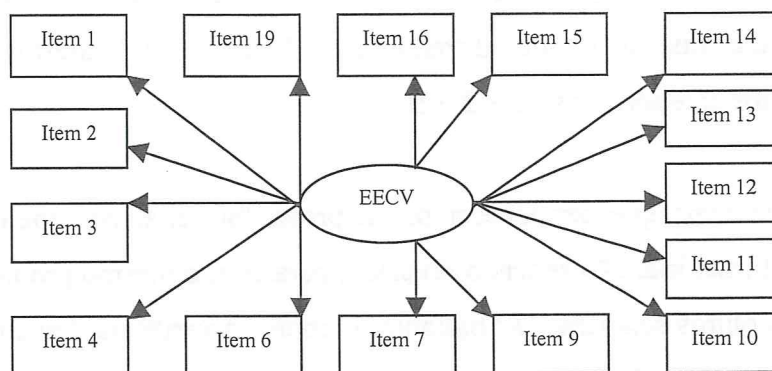
9.2.3 - Conclusão: Análise factorial confirmatória

Fez-se, seguidamente, uma análise factorial confirmatória desses quinze itens, com o intuito de testar a unidimensionalidade do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela escala, e de maximizar a adequabilidade do seu ajustamento aos dados empíricos, usando *LISREL8-SIMPLIS*.

O primeiro passo dado foi o de, através do *PRELIS2*, criar uma matriz de covariância dos quinze itens que pudesse ser trabalhada pelo *LISREL* (note-se que os valores omissos tiveram um tratamento *listwise*, o que fez com que só os dados relativos a 434 casos integrassem este estudo).

Em segundo lugar, com o *LISREL*, testou-se o modelo unidimensional que agrupa esses itens (variáveis observadas). O diagrama que representa esse modelo de medida, teórico ou hipotético, é apresentado a seguir. A análise factorial confirmatória tomou o conjunto das quinze variáveis observadas como consequentes de uma única variável latente (o factor).

Diagrama 5 - Modelo de medida definido pela EECV



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

No Quadro 27 apresentam-se os valores encontrados para cada um dos parâmetros estatísticos das equações de regressão de cada um dos quinze itens, ou variáveis observadas.

Quadro 27 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota t , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao factor (EEVC)

Item	beta	erro-padrão	t	Var. erro	R^2
1	.36	.048	7.40	.87	.13
2	.53	.046	11.58	.72	.28
3	.55	.046	11.99	.70	.30
4	.39	.048	8.19	.85	.15
6	.74	.042	17.62	.45	.55
7	.69	.043	16.02	.52	.48
9	.74	.042	17.60	.45	.55
10	.83	.040	20.96	.30	.70
11	.69	.043	15.93	.53	.47
12	.74	.042	17.73	.45	.55
13	.62	.045	13.48	.62	.38
14	.46	.047	9.78	.79	.21
15	.84	.040	21.04	.30	.70
16	.56	.046	12.25	.69	.31
19	.39	.048	8.22	.85	.15

Como se pode constatar no quadro, todas as notas t se situaram acima do valor crítico $t = 1.97$, o que quer dizer que todas as variáveis observadas (itens) são bem preditas pela variável latente (factor), revelando, pois, que as restrições impostas ao modelo são válidas. Contudo, este critério não foi tomado em absoluto, mas ponderado de acordo com um outro: o da relação entre a variância do item associada ao respectivo factor (R^2) e a variância do item associada ao erro. Assim, verifica-se que os itens 1, 4, 14 e 19 têm

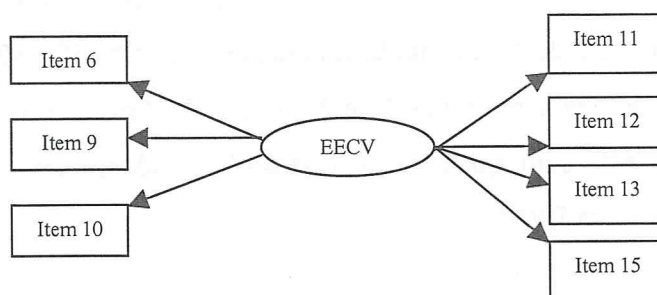
uma variância associada ao respectivo factor, ou variável latente, que é bastante inferior à variância devida ao erro, pelo que só estes foram excluídos. Aos restantes onze itens foi feita outra análise factorial confirmatória, excluindo-se, pela mesma razão que levou à supressão dos anteriores, os itens 2 e 16.

Para os nove itens que permaneceram na prova foi feita, novamente, uma análise factorial confirmatória, não se tendo revelado, para eles, o mesmo problema que levou à exclusão dos outros seis itens (R^2 bastante inferiores à variância devida ao erro). Mas, verificou-se que dos três índices de ajustamento global do modelo aos dados empíricos, só um, o *GFI*, revelava a existência de um grau de adequabilidade do ajustamento do modelo aceitável ($GFI = .91$; $AGFI = .85$; $RMSEA = .12$). Por isto, fez-se, seguidamente, a análise de resíduos do modelo, verificando-se, na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de itens, que o item 7 era o único que apresentava valores muito altos, comparativamente com os restantes oito itens, para três dos seus pares de itens (valores superiores a $|2.58|$). Excluiu-se, pois, este item 7, com a convicção de que ocorreria uma melhoria dos índices de ajustamento do modelo, o que veio a acontecer ($GFI = .95$; $AGFI = .91$; $RMSEA = .10$). Contudo, no que respeita ao *RMSEA*, o seu valor permanecia, ainda, elevado ($> .08$), o que conduziu a uma nova centração sobre os parâmetros estatísticos relativos à variância de cada item associada à variável latente definida pela escala, à semelhança do que foi feito a propósito dos resultados do Quadro 27. Constatou-se, então, que o item 3 também deveria ser excluído ($\text{var.erro} = .71$; $R^2 = .29$), o que foi feito.

A segunda versão do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela EEVC, é representada pelo Diagrama 6.

Os resultados obtidos para a quantidade de variância de cada um dos sete itens associada ao factor definido pela EEVC são apresentados no Quadro 28. Assinale-se que eles respeitam à análise factorial confirmatória feita depois de realizada a operação de fixar (estimar) a covariância do erro entre os pares de itens com valores de resíduos estandardizados superiores a $|2.58|$.

Diagrama 6 - Segunda versão do modelo de medida definido pela EEVC



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas, nem as covariâncias do erro entre alguns dos pares dessas variáveis

Quadro 28 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota *t*, variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao factor (EEVC - versão definitiva)

Item	beta	erro-padrão	<i>t</i>	Var. erro	<i>R</i> ²
6	.71	.043	16.66	.49	.51
9	.74	.042	17.63	.45	.55
10	.84	.040	20.83	.30	.70
11	.71	.043	16.52	.49	.51
12	.70	.044	15.89	.51	.49
13	.64	.045	14.20	.59	.41
15	.85	.040	21.41	.28	.72

Como se verifica no quadro, os itens têm pesos beta ou saturações de elevada magnitude no factor ($r > .50$), e os resultados obtidos para a quantidade de variância de cada item associada à variável latente definida pela escala (R^2) foram bons para todos eles, exceptuando o resultado menos bom do item 13. Aceitou-se este resultado, uma vez que a exclusão deste item, para além de diminuir, ainda mais, o já reduzido número de itens da escala (no início destas análises eram quinze itens), implicava a eliminação de uma declaração cujo conteúdo semântico - indecisão face a várias opções - é diferente do das outras, que remetem para a carreira, em particular, e/ou para o compromisso com as decisões tomadas.

Quanto aos índices que permitem apreciar acerca da adequabilidade do ajustamento global do modelo em análise aos dados empíricos, obtiveram-se resultados bastante aceitáveis ($GFI = .99$; $AGFI = .97$; $RMSEA = .03$). No caso do GFI e do $AGFI$, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do $RMSEA$, o valor do índice foi de .03, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre .00 e .06, e o valor de *p* para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$)

igual a .82. Então, dado (1) que o valor de *RMSEA* é $< .05$ (.03); (2) que o limite superior do intervalo é próximo de .05 (.06); e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ (.82), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo em análise está bem ajustado aos dados observados, dando-se por concluído o processo de validação da EECV.

A escala ficou a ser constituída por sete itens que têm uma boa consistência interna ($\alpha = .88$), igual àquela encontrada para os quinze itens de que se partiu para fazer esta análise. Houve, portanto, seguindo estes critérios estatísticos, uma drástica diminuição do número de itens da escala, sobretudo sabendo que ela já tinha sido validada para uma amostra de estudantes portugueses do 9º ano de escolaridade (Da Silva, 1995, 1997). Mesmo considerando que os estudantes universitários do primeiro ano se encontram numa situação diversa dos estudantes do 9º ano, designadamente em termos de carreira, esta redução no número de itens merecia particular atenção, o que conduziu a uma análise comparativa entre o conteúdo semântico dos sete itens que permaneceram na escala e o dos oito itens que foram excluídos. Esta análise foi feita, conjuntamente, com um especialista em métodos de investigação em ciências sociais, concluindo-se que os oito itens excluídos tinham conteúdos semânticos algo redundantes face a, pelo menos, um dos sete itens seleccionados. Portanto, sendo idêntica a interpretação das duas versões da escala (exploração vocacional e compromisso), seguiu-se o princípio de parcimónia (não multiplicar entidades para além das necessárias) e optou-se pela escala com sete itens (cf. Anexo X, onde também se apresentam, entre parêntesis, os números anteriormente atribuídos aos itens que transitaram da versão anterior da escala), dando-se por concluído o processo de adaptação da EEVC.

Capítulo 10 - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES)

10.1 - Construção e descrição da prova

A decisão de construir uma escala de raiz para apreciar esta variável resultou da dificuldade em usar instrumentos estrangeiros para efeitos de avaliação da adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em Portugal, não só pelas especificidades do seu percurso escolar anterior, mas também pela própria organização do nosso Ensino Superior. Constatando-se, paralelamente a estes factos, a tendência que entre nós existe de tentar adaptar e validar provas estrangeiras, em vez de construir instrumentos de avaliação psicológica especificamente destinados à população portuguesa (cf. Almeida, Gonçalves & Simões, 1995), a opção que se seguiu tomou um caminho diferente, ou seja, o de criar e validar para os estudantes portugueses uma Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES).

As dimensões a integrar nesta escala foram definidas a partir da análise do conteúdo de três tipos de fontes documentais: (1) registos das respostas dadas por seis recém-licenciados (três de cada sexo) à seguinte questão: “quais os aspectos que considera relevantes para que ocorra uma inadequada integração universitária?”; (2) trabalhos de investigação relativos ao tema em estudo; e, (3) relatos acerca do trabalho desenvolvido no âmbito do aconselhamento no Ensino Superior nos países da União Europeia (Bell *et al.*, 1994_b), bem como do *Guide for Faculty and Staff*, do *University Counseling Center* (s.d.), *State University of New York*. Estes últimos documentos, entre outros assuntos, focam os problemas que levam os estudantes a recorrer aos serviços de aconselhamento psicossocial das Universidades.

Foi utilizado um procedimento exploratório de análise de conteúdo para trabalhar as fontes documentais acima referidas. Depois de nelas terem sido identificadas as proposições que expressamente veiculassem factores indutores de mal-estar nos estudantes, elaborou-se uma listagem dos temas específicos nelas constantes, por exemplo, Broonen, Pireaux e Walgraffe (1994, p. 35) referem que “os estudantes queixam-se, geralmente, de problemas relacionados com conflitos familiares (separação dos pais), (...) e problemas de concentração”. Os temas “problemas do fôro íntimo

(amorosos, familiares)” e “problemas de concentração” foram seleccionados para integrar o *corpus* de temas que serviu de base à elaboração dos itens.

Procedeu-se, em seguida, à eliminação de todos os temas que fossem redundantes relativamente a outros previamente listados, e procurou-se agrupar os restantes de acordo com categorias temáticas gerais que os pudessem representar (procedimento fechado de análise de conteúdo), categorias essas definidas de acordo com o resultado da revisão bibliográfica feita acerca do tema da integração universitária. Socorrendo-nos do exemplo do parágrafo anterior, os temas específicos “problemas do fôro íntimo (amorosos, familiares)” e “problemas de concentração” integraram, respectivamente, as categorias “equilíbrio emocional/bem-estar” e “desempenho/realização académica”.

Quanto à primeira destas duas categorias, dela também fizeram parte aspectos como “perturbações do sono”, “solidão”, “comportamentos aditivos”. A segunda categoria, “desempenho/realização académica”, para além dos já referidos “problemas de concentração” integra, também, aspectos como “ansiedade aos exames” e “motivação para o estudo”. Uma terceira categoria geral que foi passível de determinar a partir do *corpus* designou-se por “relações interpessoais/relação com o contexto universitário”, uma vez que dela faziam parte temas específicos, mas com algumas afinidades, como, por exemplo: “relação com os pares”, “relação com os serviços da Universidade” ou “participação em actividades extra-curriculares”.

Concomitantemente ao estabelecimento destas três categorias procedeu-se à redacção das declarações que se constituíram nos itens da prova e ao seu agrupamento em torno dessas categorias (cf. Anexo XI). Essa redacção foi feita de acordo com os seguintes critérios: (1) para cada tema específico do *corpus* elaborou-se um item cujo conteúdo fosse semanticamente relacionado com a categoria que o incluía; e, (2) sempre que um tema específico pudesse suscitar formulações diversas e complementares, originando dois ou mais itens pertencentes à sua categoria de origem, ou um ou mais itens pertencentes a uma outra categoria, esses itens foram considerados para a elaboração da escala. Por exemplo: (i) do tema “perturbações do sono” atrás referido, resultaram dois itens - o item “Acho que durmo mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.)”, da categoria “equilíbrio emocional/bem-estar”, e o item “Durmo mal quando se aproximam as avaliações”, da categoria “desempenho/realização académica”; e, (ii) do

tema “problemas de motivação”, também da categoria “desempenho/realização acadêmica”, resultaram cinco itens, dos quais se citam dois a título de exemplo - o item “Quando tenho más notas desmotivo-me” e o item “Penso às vezes que estou a ser um pouco desleixado(a) nos meus estudos”.

Acresce que, do trabalho realizado, se poderia esperar a existência de uma eventual influência recíproca entre as categorias elaboradas, uma vez que o próprio processo de construção de alguns dos itens o evidenciou (cf. o exemplo referido no parágrafo anterior). Além disso, constatou-se que a generalidade dos artigos do livro de actas do *Forum Européen de l’Orientation Académique*, editado por Bell e colaboradores (1994_b), nos remetem para uma abordagem holista dos problemas apresentados pelos estudantes que recorrem aos serviços de apoio/aconselhamento das Universidades, para o entrecruzamento das queixas dos estudantes. Esta posição também é sustentável, considerando o postulado, comumente aceite pelos psicólogos depois da superação do paradigma elementarista em psicologia, da inter-dependência das variáveis psicológicas.

Analysaram-se, em seguida, conjuntamente com duas psicólogas (juizes independentes), os resultados obtidos através do processo iniciado pela análise do conteúdo das fontes documentais, para avaliar acerca da concordância existente entre o resultado da sua apreciação e o produto do trabalho realizado pelo autor. A concordância foi, no geral, aceitável. Aceitável e não boa, porque houve discordância quanto à integração de alguns itens em determinadas categorias. Assim, certos itens deveriam ficar em categorias diferentes das que inicialmente integravam, por exemplo: (1) o item “Não tenho conseguido cuidar de mim próprio nesta minha nova vida de estudante”, passou da categoria “relações interpessoais/relação com o contexto universitário”, para a categoria “equilíbrio emocional/bem-estar”; e, (2) o item “Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de Universidade”, também passou da categoria “relações interpessoais/relação com o contexto universitário”, para a categoria “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Chegou-se, então, a um total de cinquenta e cinco itens que, depois de aleatoriamente ordenados, se constituíram na primeira versão da EQIES (cf. Anexo XII). Quanto à forma de resposta aos itens, ela é apresentada sob a forma duma *rating scale* de tipo-*likert*, cujas pontuações vão de 1 a 5, respectivamente de “discordo totalmente” a

“totalmente de acordo”. De referir, também, que dos cinquenta e cinco itens da prova, trinta foram formulados pela negativa, devendo, por isso, ser inversamente pontuados.

10.2 - Qualidades métricas da EQIES

10.2.1 - Amostra

Foi seleccionado, por conveniência, um grupo de 255 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, tendo 57.7% dos estudantes entre 17 e 19 anos, 38.2% entre 20 e 25 anos, e 4.1% mais de 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (78.8%), solteiros (93.9%), que, na sua maioria, frequentavam o 1º ano pela primeira vez (81.5%).

10.2.2 - Resultados e sua discussão

Procedeu-se, inicialmente, à análise estatística da distribuição dos resultados para cada item da prova, a fim de possibilitar uma apreciação do respectivo grau de dispersão das respostas. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 29. Os itens formulados pela negativa foram previamente recodificados.

Antes de passar à análise do quadro, convém assinalar que todos os itens apresentaram um leque de respostas compreendido entre 1 e 5. Quanto aos resultados apresentados no quadro, é possível constatar que sete dos cinquenta e cinco itens apresentam problemas de distribuição (itens 13, 15, 18, 19, 25, 39 e 47). Os elevados valores obtidos para a moda e para a mediana da distribuição dos resultados denotam um padrão único de respostas por parte dos estudantes, isto é, eles funcionam mais como constantes do que como variáveis, não sendo de excluir a possibilidade de existir um efeito de desejabilidade social nas respostas a estes itens. Acresce que desses sete itens, os itens 13, 18, 25, 39 e 47 tinham problemas de dispersão (assimetria e curtose $> |1.00|$), e que tal também acontecia para os itens 5, 7, 14, 26, 27, 29, 30, 39 e 43 (assimetria e/ou curtose $> |1.00|$). Contudo, fez-se depender a reformulação ou eliminação desses itens das análises estatísticas posteriores. Mais concretamente, esta decisão ficou adiada até possuir os resultados dos estudos de validade de construto da

prova (método da agregação dos itens em componentes principais) e de fidelidade das escalas que nela se destacam (método da consistência interna), esperando que destes estudos resulte a exclusão dos referidos itens e, ainda, eventualmente, de outros.

Quadro 29 - Distribuição dos resultados nos itens (EQIES)

Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.
1	4	4	19	4	5	37	4	4
2	4	4	20	2	2	38	3	2
3	3	4	21	4	4	39	5	5
4	4	4	22	3	4	40	4	4
5	3	4	23	4	4	41	4	4
6	2	2	24	3	4	42	2	2
7	4	4	25	5	5	43	2	2
8	3	2	26	4	4	44	2	2
9	3	3	27	3	2	45	3	2
10	3	3	28	4	4	46	4	4
11	2	2	29	2	2	47	5	5
12	4	4	30	4	4	48	4	4
13	5	5	31	3	3	49	4	4
14	4	4	32	4	4	50	2	2
15	4	5	33	3	2	51	4	4
16	4	4	34	3	4	52	3	2
17	4	4	35	3	3	53	4	4
18	5	5	36	4	4	54	4	4
						55	2	2

Legenda: Me. = mediana; Mo. = moda

Para apreciar acerca da validade de construto da EQIES, seguiu-se a realização duma análise de componentes principais dos cinquenta e cinco itens que a integravam, considerando o seu agrupamento em três componentes, de acordo com as três categorias que estiveram na base da construção da escala. Os resultados da análise de componentes principais dos itens, condicionada a esses três componentes, são apresentados no Quadro 30. Refira-se, ainda, que os valores obtidos para o *KMO* e para o nível de significância do teste de esfericidade de Bartlett foram, respectivamente, de .72 e de $p = .00$, o que significava que, com segurança, se poderia prosseguir com essa análise.

Partindo do quadro, e tentando, através da análise de conteúdo dos itens que saturaram os três componentes, reportar cada um deles às três dimensões previamente estabelecidas, verifica-se que: F1, que remete para o relacionamento interpessoal e para a gestão do quotidiano, é semanticamente congruente com a terceira categoria então

definida; F2, que remete para o desempenho/realização académica e o equilíbrio emocional/bem-estar, é congruente com as duas primeiras categorias então definidas; quanto ao F3, ele é dificilmente definível dada a heterogeneidade semântica do conteúdo dos seus itens.

Quadro 30 - Componentes principais da EQIES (rotação *varimax*)

Item	F1	F2	F3	Item	F1	F2	F3	Item	F1	F2	F3
1	.25	-.24	.35	19	-.15	.53	.08	37	.12	.15	.47
2	.07	.14	.18	20	.40	.34	-.40	38	.33	.50	-.13
3	.09	.46	-.22	21	.62	.27	.03	39	.07	.26	.05
4	.15	.02	.15	22	.00	.33	.17	40	-.06	.14	.48
5	.01	.27	-.05	23	.62	.07	-.04	41	.48	.13	-.15
6	-.11	-.55	-.16	24	-.02	.25	.53	42	-.07	.58	.21
7	.25	.29	-.21	25	.26	.04	-.02	43	.08	.02	-.16
8	.30	.20	-.13	26	.23	.45	.15	44	-.13	-.11	-.02
9	.57	.30	-.13	27	.44	.23	-.25	45	-.55	-.10	.04
10	.06	.47	.17	28	.68	-.04	.19	46	.01	.10	.21
11	.10	-.08	.49	29	.31	.29	-.29	47	-.05	-.09	.37
12	.48	.09	.31	30	.52	-.14	.23	48	.73	.03	.03
13	.25	-.03	.05	31	.15	.56	.03	49	.21	.38	-.22
14	.03	.35	.33	32	.50	.29	-.10	50	.41	.36	-.42
15	.20	.30	-.01	33	.28	.64	-.09	51	-.02	.32	.00
16	.35	.21	.17	34	.70	.29	-.13	52	.26	.60	.02
17	.45	-.04	.12	35	.14	.28	.09	53	.10	.18	.38
18	-.16	-.11	.39	36	.41	-.26	.39	54	.23	.02	-.08
								55	.03	.33	-.17

Nota: a carregado estão indicadas as saturações $\geq |.30|$

Continuando a análise do Quadro 30, temos que doze dos itens poderiam ser eliminados já que não saturam qualquer um dos componentes (itens 2, 4, 5, 7, 13, 25, 35, 39, 43, 44, 46, 54). Em relação aos demais itens, verifica-se que vinte itens saturam o F1, dezanove itens o F2 e treze itens o F3 (os itens associados a cada componente aparecem no quadro a carregado). Constata-se também que alguns itens saturam mais do que um componente (itens 9, 12, 14, 20, 36, 38, 50 e 55).

Seguidamente, tomaram-se em conjunto os itens que saturavam cada um dos componentes (F1 = 20 itens, F2 = 19 itens, F3 = 13 itens), incluindo aqueles que saturavam mais do que um componente, e procedeu-se a uma análise de componentes principais que integraram cada um deles. O processo utilizado foi o mesmo para os três componentes, apresentando-se, a título elucidativo o desenvolvimento do estudo do primeiro componente.

A análise deste componente destacou cinco componentes principais. No Quadro 31 apresenta-se o resultado da agregação dos vinte itens do primeiro componente em torno dos cinco componentes principais agora isolados.

Quadro 31 - Componentes principais do F1 da EQIES (rotação *varimax*)

Item	F1	F2	F3	F4	F5	Item	F1	F2	F3	F4	F5
8	.02	.05	-.01	.22	.86	29	.04	.77	.12	-.03	-.05
9	.20	.39	.13	.54	.29	30	.07	-.01	.69	.24	.22
12	.25	.16	.67	.08	-.01	32	.53	.37	.01	.08	.07
16	.00	-.05	.17	.70	.05	34	.42	.47	.16	.43	.14
17	.65	-.09	.08	-.12	.21	36	.03	.12	.79	-.10	-.07
20	.15	.79	.05	.10	-.03	38	.11	.28	-.08	.58	.10
21	.59	.13	.09	.37	.12	41	.38	.08	.09	-.02	.78
23	.71	.22	.08	-.00	.11	45	-.48	-.23	-.03	-.39	.14
27	.07	.63	.16	.20	.05	48	.72	.08	.30	.23	.05
28	.46	-.01	.48	.38	-.01	50	.19	.74	-.06	.09	.16

Nota: a carregado estão indicadas as saturações $\geq |.30|$

Como a percentagem de variância associada a cada um destes componentes era, para F1 = 28.3%, para F2 = 9.9%, para F3 = 7.8%, para F4 = 6.3%, para F5 = 5.5%, e como interessava, sobretudo, determinar qual o agrupamento de itens que melhor representava o componente, só se seleccionaram para o futuro desenvolvimento do estudo (análise da consistência interna das escalas) os nove itens agregados em torno de F1 (itens 17, 21, 23, 28, 32, 34, 41, 45 e 48). Justifica-se esta decisão, pois este componente, de entre os cinco que se geraram, era aquele que assumia a maior percentagem da variância total (28.3%). Os itens agora seleccionados reflectem, sobretudo, as relações interpessoais/relações com o contexto universitário.

Para os segundo e terceiro componentes do Quadro 30, seguindo a mesma metodologia, chegou-se aos seguintes resultados. No que concerne a F2, dos dezanove itens iniciais, seleccionaram-se os sete que se agregaram em torno do primeiro dos seis componentes que a análise de componentes principais destacou (itens 9, 20, 33, 38, 49, 50 e 52). Estes itens remetem para problemas de equilíbrio emocional/bem-estar e de desempenho/realização académica dos estudantes. No que respeita a F3, dos treze itens que, inicialmente, o compunham, tomaram-se aqueles que se agregaram ao primeiro dos cinco componentes que a análise de componentes principais destacou. Neste caso

concreto tomaram-se quatro itens (F3 = itens 1, 11, 12 e 36), os quais não permitem delimitar qualquer dimensão em particular, dada a heterogeneidade do seu conteúdo.

Note-se, entretanto, que nenhum dos itens que apresentava problemas de distribuição ficou afectado a qualquer um dos três componentes seleccionados, como era expectável.

Procedeu-se, a seguir, à análise da consistência interna das três subescalas que o estudo de validade de construto da prova permitiu determinar. Assim: (1) para a primeira subescala (nove itens), obteve-se um $\alpha = .70$ mas, excluindo o item 45, este coeficiente aumentava para .81, ou seja, um valor bastante aceitável em termos da consistência interna da mesma; (2) para a segunda subescala, obteve-se um $\alpha = .77$, o que indiciava a existência de alguma homogeneidade nos sete itens que a compunham; e, (3) quanto à terceira subescala (quatro itens), obteve-se um α baixo (.56), a que não será alheio, quer o reduzido número de itens em análise, quer a heterogeneidade de conteúdo dos mesmos. Estas dificuldades levaram ao abandono desta terceira subescala (itens 1, 11, 12 e 36).

10.2.3 - Reformulação da prova

Os resultados até aqui obtidos foram encorajadores. Conseguiu-se obter uma escala, com possibilidades de utilização quer para obtenção de uma nota global (o α para o conjunto dos quinze itens situou-se em .85), quer de duas notas sectoriais, uma para cada uma das subescalas atrás referidas. Centrando-nos sobre o conteúdo dos itens que compunham cada uma destas subescalas, no que respeita aos oito itens da primeira, constatou-se que o conteúdo de quatro deles (itens 17, 21, 28 e 48) remetia para dificuldades de relacionamento inter-pessoal, enquanto que os outros quatro (itens 23, 32, 34 e 41) se relacionavam mais com problemas de adaptação ao contexto universitário. Quanto aos sete itens da segunda subescala, verificou-se que o seu conteúdo remetia para o tema do desempenho/realização académica, havendo, em três deles (itens 9, 20, 50), uma relação desse desempenho com um estado de (des)equilíbrio emocional - ansiedade às avaliações.

Considerando os promissores resultados obtidos, quer para a EQIES (coeficiente $\alpha = .85$), quer para as duas subescalas que a compunham (coeficientes $\alpha = .81$ para a

primeira e de .77 para a segunda), bem como os resultados da análise do conteúdo dos itens que as integravam, resolveu-se prosseguir na construção da prova. Assim, foram criados novos itens para alargamento do âmbito da mesma. Itens relacionados com as dimensões que ela definia, a saber: (1) “adaptação ao contexto universitário/relacionamento interpessoal”; e, (2) “desempenho/realização académica e equilíbrio emocional/bem-estar”.

Os itens já agrupados nas duas dimensões antes mencionadas, foram distribuídos pelas quatro valências passíveis de serem destacadas através da bi-partição de cada uma delas. Assim temos: (1) itens 23, 32, 34 e 41 para a “adaptação ao contexto universitário”; (2) itens 17, 21, 28 e 48 para o “relacionamento interpessoal”; (3) itens 33, 38, 49 e 52 para o “desempenho/realização académica”; e, (4) itens 9, 20 e 50 para o “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Voltou-se, então, às fontes documentais usadas para a elaboração dos itens da 1ª versão da prova, e criaram-se outros dezanove (sendo alguns reformulações dos iniciais), repartidos pelas quatro valências de acordo com um critério de congruência em termos semânticos entre dimensão e proposição, e desde que as proposições não fossem redundantes face aos itens já seleccionados. Tal como tinha acontecido para a 1ª versão da EQIES, para ter mais garantias acerca da validade interpretativa deste procedimento, recorreu-se, novamente, à consulta de dois juizes independentes.

10.3 - Qualidades métricas da 2ª versão da EQIES

10.3.1 - Amostra

Os trinta e quatro itens que compuseram essa 2ª versão da prova foram aleatoriamente organizados (cf. Anexo XIII, onde também se apresentam, entre parêntesis, os números anteriormente atribuídos aos itens que transitaram da 1ª versão da escala) e, posteriormente, aplicados a uma outra amostra de estudantes universitários seleccionada por conveniência. Esta amostra era composta por 143 estudantes, do primeiro ano da Universidade do Minho. Destes, 65.9% tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, 29.5% tinham idades compreendidas entre 20 e 25 anos, e 4.7% tinham idades superiores a 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo

feminino (82.0%), solteiros (97.0%), que, na sua maioria, frequentavam o 1º ano pela primeira vez (63.7%).

10.3.2 - Resultados e sua discussão

Uma síntese descritiva da distribuição dos resultados nos itens desta 2ª versão é apresentada no Quadro 32. Os itens formulados pela negativa foram, previamente, recodificados. Convém referir que só os itens 1, 4 e 7 desta versão da prova, não são inversamente pontuados.

Quadro 32 - Distribuição dos resultados nos itens (EQIES - 2ª versão)

Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.	Item	Me.	Mo.
1	4	4	13	5	5	25	3	4
2	3	4	14	4	4	26	4	4
3	3	4	15	4	4	27	3	3
4	3.5	4	16	5	5	28	4	4
5	3	2	17	2	2	29	4	4
6	5	5	18	4	4	30	4	4
7	4	4	19	4	4	31	3	4
8	2	2	20	4	4	32	4	4
9	4	4	21	2	2	33	4	4
10	3	3	22	3	4	34	4	5
11	4	4	23	3	4	-	-	-
12	3	2	24	4	4	-	-	-

Legenda: Me. = mediana; Mo. = moda

A análise desse quadro permite verificar que a mediana da distribuição dos resultados cobre um leque de 2 a 5, como havia já acontecido no primeiro estudo. Também como já tinha acontecido no primeiro estudo, o leque de respostas dadas aos itens variava entre 1 e 5. Por sua vez, e voltando ao quadro, os itens 6, 13 e 16 poderão apresentar uma grande desejabilidade social, uma vez que a mediana e a moda da distribuição dos resultados se situam no extremo da *likert* usada - estes itens apresentaram, também, problemas de dispersão (assimetria e curtose > 1.00). Acresce, ainda, que os itens 1, 12 e 34 apresentavam os mesmos problemas de dispersão. Eles deveriam então ser reformulados ou excluídos, adiando-se, todavia, essa decisão até se realizarem os estudos de validade de construto e de consistência interna desta 2ª versão da prova.

Em seguida, procedeu-se à análise da consistência interna da escala e excluíram-se do estudo todos os itens que apresentavam uma correlação item-total $\leq .20$ (itens 4, 8, 13,

15, 16, 22, 27 e 33). Foram igualmente eliminados os itens 6 e 34, que tinham problemas de distribuição (cf. Quadro 32). No total foram eliminados dez itens.

Os vinte e quatro itens restantes foram submetidos a uma análise de componentes principais que destacou sete componentes (método de extracção segundo o *critério de Kaiser*). Note-se que os valores obtidos para o *KMO* e para o nível de significância do *teste de esfericidade* de Bartlett foram, respectivamente, de .79 e de $p = .00$. O valor de *KMO* encontrado para estes itens foi, pois, superior ao obtido para a 1ª versão da prova (.72), o que demonstrava que a amostra de itens desta 2ª versão era mais adequada para proceder à análise de componentes principais.

Os sete componentes principais que inicialmente tinham sido extraídos apresentavam a seguinte percentagem de variância específica: para $F1 = 28.8\%$, para $F2 = 8.8\%$, para $F3 = 6.0\%$, para $F4 = 5.2\%$, para $F5 = 5.0\%$, para $F6 = 4.6\%$ e para $F7 = 4.5\%$. Usou-se, então, o método de extracção de Cattell (*teste gráfico*) para decidir qual o número de componentes principais que se iria considerar. Esta análise permitiu a extracção de, apenas, dois componentes principais. Os resultados obtidos para a análise de componentes principais dos vinte e quatro itens da prova, desta feita condicionada à extracção de dois componentes, apresenta-se seguidamente (Quadro 33).

Quadro 33 - Saturações dos itens (24) nos dois componentes principais da 2ª versão da EQIES (rotação *varimax*)

Item	F1	F2	Item	F1	F2	Item	F1	F2	Item	F1	F2
1	.40	.14	10	.05	-.02	19	.01	.05	26	.04	.06
2	.01	.06	11	.54	.56	20	.77	-.01	28	.21	.10
3	.42	.65	12	.09	.12	21	.04	.05	29	.38	.26
5	.19	.21	14	.71	.17	23	.24	.70	30	.26	.37
7	.77	.27	17	.04	.36	24	.53	.28	31	.10	.71
9	.07	.32	18	.02	.62	25	.15	.49	32	.75	.10

Nota: a carregado estão indicadas as saturações $\geq .30$

Verifica-se no quadro que dezasseis dos itens agregaram-se em torno dos dois componentes, sendo que os itens 3 e 11 saturam ambos. Temos, pois, um conjunto de nove itens para cada componente.

Fez-se então o estudo da fidelidade (consistência interna) de cada um dos conjuntos de itens. O valor de *alpha* para F1 era de .86, enquanto que para F2 era de .73. Mas,

excluindo o item 30 de F2, o *alpha* sobe para um valor aceitável (.82). Tendo em vista um mesmo número de itens por componente, eliminou-se o item 1 de F1, uma vez que era aquele que, de entre os nove, menos depreciava o *alpha* da escala em caso de exclusão. O valor de *alpha* para os oito itens de F1, após a exclusão do item 1, manteve-se em .86. Acrescente-se que, o conjunto dos catorze itens que constituíram as duas subescalas apresentaram um coeficiente *alpha* = .87 - cf. Diniz e Almeida (1996, 94), para apreciar um quadro síntese onde se apresentam os itens da escala, indicando a sua saturação factorial no respectivo componente (rotação *varimax*), bem como a sua correlação com o total de cada uma das subescalas que os integram. Quanto às duas variáveis latentes que se destacaram, elas foram apelidadas de: F1 - “relacionamento interpessoal”; e, F2 - “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Também convém observar que os itens 3, 11, 23 e 29, que saturavam ambos os componentes, permaneceram na prova afectados a ambas as subescalas. Justifica-se esta opção, porque a sua exclusão fazia diminuir, para ambas as subescalas, os respectivos *alphas* e, mais importante ainda, porque será de admitir que eles definam uma dimensão latente que as congrega, uma vez que esses itens estão semanticamente ligados às categorias que as definem. Esta dimensão fornecerá, pois, de forma mais sumária, informação acerca da qualidade da integração universitária, considerando ambas as facetas representadas por F1 e F2.

Note-se, entretanto, que nenhum dos itens com problemas de distribuição ficou a pertencer a qualquer uma das subescalas da prova.

Constatou-se, pois, que, de acordo com o resultado destes dois estudos, não foi possível organizar qualquer subescala que representasse as variáveis latentes: “relação com o contexto universitário”, e “desempenho/realização académica”, potencialmente integráveis numa escala deste tipo. No entanto, existem dois itens nesta versão final da prova que se relacionavam com essas variáveis latentes, a saber: (1) o item 29 “Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade”, que pode ser semanticamente relacionado com a “relação com o contexto universitário”, e que integra a subescala de “relacionamento interpessoal”; e, (2) o item 17 “A tensão que sinto no período de avaliações prejudica o meu desempenho”, que pode ser semanticamente

relacionado com o “desempenho/realização académica”, e que integra a subescala de “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Assim, embora partindo de um referencial teórico e empírico ligado às vivências adaptativas dos jovens-adultos no Ensino Superior que apontava para várias dimensões (“equilíbrio emocional/bem-estar”, “relações interpessoais/relação com o contexto universitário” e “desempenho/realização académica”), os dois estudos empíricos conduzidos apenas permitiram assegurar a validade de construto e a consistência interna duma escala organizada em torno de duas dimensões: “relacionamento interpessoal” e “equilíbrio emocional/bem-estar”.

A não verificação, quer da dimensão “desempenho/realização académica”, quer da respeitante à “relação com o contexto universitário”, pode ficar a dever-se a vários factores. Desde logo, a grande maioria dos estudantes que integrou as duas amostras deste estudo eram alunos recém-chegados à Universidade e, por esse motivo, ainda não teriam experienciado todas as limitações existentes neste tipo de instituições - cf. Crozier e Friedberg (1977, pp. 35-70), onde se encontra uma exaustiva problematização acerca dos constrangimentos à acção social impostos pela vida nas organizações. Então, talvez por isso, estes estudantes ainda não se preocupam com a actividade, e as suas consequências, da instituição à volta da qual se regula, principalmente, a sua vida. O desempenho/realização académica e o funcionamento das estruturas da Universidade não são, pelo menos por enquanto, as dimensões que mais os inquietam. Pode-se pensar, inclusivamente, que talvez existam coisas mais importantes na vida destes estudantes do que o contexto estrito dos factores que caracterizam, mais circunscritamente, a vida universitária, como por exemplo a relação com outrém, e a sua estabilidade em termos emocionais/saúde.

Provavelmente, se as amostras deste estudo fossem constituídas por estudantes finalistas, talvez tivesse sido possível organizar itens em torno dessas duas dimensões que, de acordo com as expectativas fundadas a partir do *corpus* inicial que sustentou o desenvolvimento do trabalho, descreveriam a integração no Ensino Superior. Seria interessante verificar, também, se as duas dimensões que compõem a EQIES se mantêm consistentes para estudantes que se encontrem próximos do período de conclusão dos seus estudos. Como este não era o objectivo presente na construção desta escala

dirigida aos estudantes universitários do primeiro ano, poder-se-á desenvolver, futuramente, por exemplo, um estudo com estudantes finalistas para esclarecer estas questões.

10.3.3 - Conclusão: Análise factorial confirmatória

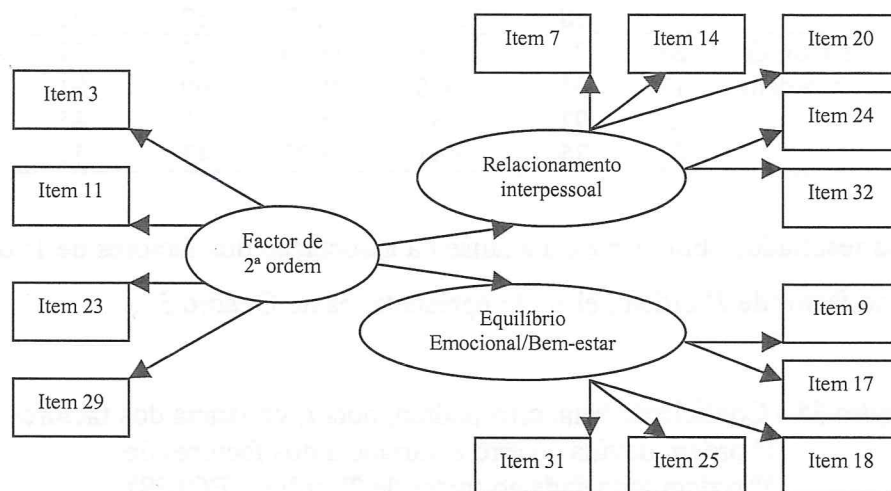
A EQIES, agora só com catorze itens, foi aplicada a 447 estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho. Desses 447 estudantes, 80% tinham idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, 18.4% tinham idades compreendidas entre 20 e 25 anos, e 1.6% tinham idades superiores a 25 anos. Esta amostra era, maioritariamente, composta por sujeitos do sexo feminino (69.1%), solteiros (98.7%), e que nunca haviam frequentado o Ensino Superior.

Fez-se, seguidamente, para os dados obtidos junto dos sujeitos da amostra, uma análise factorial confirmatória do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pelos catorze itens da escala. Realça-se que este modelo, de acordo com os estudos de análise estatística tradicional atrás descritos, muito provavelmente, deveria ser hierárquico, uma vez que o facto de haverem quatro itens pertencentes a ambas as subescalas remetia para essa hipótese. Com esta análise pretendeu-se, pois, testar a estrutura hierárquica e bidimensional do modelo e, concomitantemente, maximizar a adequabilidade do seu ajustamento global aos dados empíricos recolhidos. Para isso, usou-se o programa de modelização de equações estruturais *LISREL8-SIMPLIS*.

O primeiro passo dado foi o de, através do programa *PRELIS2*, preparar uma matriz de covariância dos catorze itens que pudesse ser trabalhada pelo *LISREL* - note-se que os valores omissos tiveram um tratamento *listwise*, o que fez com que só os dados relativos a 438 casos integrassem este estudo. Em segundo lugar, com o *LISREL* testou-se o modelo hierárquico e bidimensional que agrupa esses itens (variáveis observadas). A análise factorial confirmatória tomou o conjunto de variáveis observadas como consequentes das duas variáveis latentes (os dois factores) - só os itens que se agregaram, exclusivamente, em torno de cada um dos factores. Por sua vez, estas duas variáveis latentes foram tidas como consequentes de um factor de 2ª ordem que as agrega, tanto a elas como aos quatro itens que, de acordo com os estudos iniciais, pertenciam a ambas as subescalas da EQIES. Explicitando melhor, os itens 1, 3, 4, 7 e

8, pertencem ao factor de 1ª ordem que define a variável latente “relações interpessoais” (RI); os itens 2, 5, 6, 9 e 10, pertencem ao outro factor de 1ª ordem que define a variável latente “equilíbrio emocional/bem-estar” (EE/BE); as restantes variáveis observadas (itens 11, 12, 13 e 14), pertencem a um factor de 2ª ordem que, por outro lado, também congrega as duas variáveis latentes. Seguidamente, apresenta-se o diagrama que representa o modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela EQIES.

Diagrama 7 - Modelo de medida definido pela EQIES



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

No Quadro 34, apresentam-se os valores encontrados para cada um dos parâmetros estatísticos das equações de regressão de cada um dos 14 itens, ou variáveis observadas.

Como se pode constatar nesse quadro, todas as notas t se situaram acima do valor crítico $t = 1.97$, o que quer dizer que todas as variáveis observadas (itens) são bem preditas pela respectiva variável latente (factor), revelando, pois, que as restrições impostas ao modelo são válidas. Contudo, este critério não foi tomado em absoluto, mas ponderado de acordo com um outro: o da relação entre a variância do item associada ao respectivo factor (R^2) e a variância do item associada ao erro. Assim, verifica-se que os itens 9, 14, 17 e 24 têm uma variância associada ao respectivo factor, que é bastante inferior à variância devida ao erro, pelo que só eles foram excluídos das análises subsequentes. Quanto aos resultados obtidos para os itens associados ao factor de 2ª ordem, eles não apresentam qualquer problema no que respeita ao critério considerado.

Quadro 34 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota *t*, variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EQIES)

Factor	Item	beta	erro-padrão	<i>t</i>	Var. erro	<i>R</i> ²
RI	32	.62	.062	10.30	.61	.39
	20	.56	.059	9.57	.68	.32
	24	.32	.054	5.58	.90	.10
	14	.37	.055	6.74	.86	.14
	7	.85	.074	11.52	.27	.73
ES	31	.61	.059	10.29	.63	.37
	17	.45	.056	8.09	.71	.29
	9	.53	.057	9.29	.71	.29
	25	.81	.068	11.96	.34	.66
	18	.58	.058	9.87	.67	.33
Factor de 2ª ordem	23	.76	.041	18.39	.43	.57
	11	.95	.036	26.71	.09	.91
	3	.92	.037	25.04	.15	.85
	29	.75	.041	18.27	.43	.57

Quanto aos resultados obtidos para a análise da associação dos factores de 1ª ordem (RI e EE/BE) ao factor de 2ª ordem, eles são apresentados no Quadro 35.

Quadro 35 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota *t*, variância dos factores de 1ª ordem devida ao erro e variância dos factores de 1ª ordem associada ao factor de 2ª ordem (EQIES)

	Factor de 1ª ordem	beta	erro-padrão	<i>t</i>	Var. erro	<i>R</i> ²
Factor	RI	.86	.086	10.04	.26	.74
de 2ª ordem	EE/BE	.85	.082	10.36	.28	.72

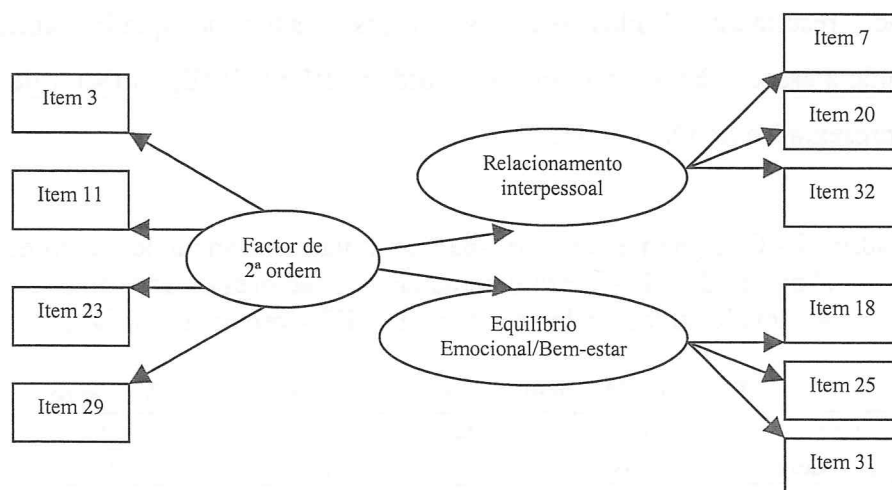
Seguindo o mesmo critério que foi usado na análise anterior, os resultados obtidos para *R*² demonstram que a variância dos factores de 1ª ordem (RI e EE/BE) associada ao factor de 2ª ordem são bastante superiores à variância devida ao erro, apontando, inequivocamente, no sentido de se verificar a hipótese do modelo ter uma estrutura factorial de segunda ordem, ou seja, que existe uma variável latente (antecedente) que subordina as outras duas variáveis latentes (consequentes). Assim sendo, o modelo em análise (bidimensional e hierárquico) revelou-se adequado para continuar a ser objecto de estudo.

Depois de excluídos os itens 4, 5, 6 e 7, foi feita, novamente, uma análise factorial confirmatória aos restantes dez itens, não se tendo revelado, para eles, os mesmos problemas que levaram à exclusão dos outros quatro itens. Mas verificou-se que, dos

três índices de ajustamento global do modelo aos dados empíricos, só um, o *GFI*, revelava a existência dum grau de adequabilidade do ajustamento do modelo plenamente aceitável ($GFI = .92$; $AGFI = .87$; $RMSEA = .10$). Procedeu-se, então, à análise de resíduos e, na matriz de covariância dos resíduos estandardizados entre pares de itens, verificou-se que algumas das covariâncias do erro desses pares apresentavam valores superiores a $|2.58|$. Depois de realizada a operação de fixar (estimar) a covariância do erro entre os pares de itens com valores de resíduos estandardizados superiores a $|2.58|$, os índices melhoraram consideravelmente, sendo os seus resultados bastante aceitáveis ($GFI = .98$; $AGFI = .96$; $RMSEA = .04$). No caso do *GFI* e do *AGFI*, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do *RMSEA*, o valor do índice foi de $.04$, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre $.02$ e $.06$ e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a $.73$. Então, (1) dado que o valor de *RMSEA* é $< .05$ ($.04$); (2) que o limite superior do intervalo se encontra próximo de $.05$ ($.06$); e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ ($.73$), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo em análise está bem ajustado aos dados observados, dando-se por concluído o processo de construção da EQIES.

Seguidamente, apresenta-se o diagrama que representa a segunda versão do modelo de medida, teórico ou hipotético, definido pela EQIES.

Diagrama 8 - Segunda versão do modelo de medida definido pela EQIES



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas, nem as covariâncias do erro entre alguns dos pares dessas variáveis

Os resultados obtidos na análise factorial confirmatória deste modelo são apresentados no Quadro 36. Lembre-se que eles respeitam à análise factorial confirmatória feita depois de realizada a operação de fixar (estimar) a covariância do erro entre os pares de itens com valores de resíduos estandardizados superiores a $|2.58|$.

Quadro 36 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota t , variância dos itens devida ao erro e variância dos itens associada ao respectivo factor (EQIES - versão definitiva)

Factor	Item	beta	erro-padrão	t	Var. erro	R^2
RI	32	.55	.067	8.24	.69	.31
	20	.51	.066	7.84	.74	.26
	7	.86	.10	8.48	.25	.75
ES	31	.61	.21	2.88	.63	.37
	25	.77	.27	2.87	.41	.59
	18	.56	.19	2.88	.69	.31
Factor de 2ª ordem	23	.78	.041	18.86	.40	.60
	11	.91	.038	24.21	.16	.84
	3	.88	.039	22.84	.22	.78
	29	.76	.041	18.42	.42	.58

Como se verifica no Quadro 36, todos os itens apresentaram pesos beta ou saturações de elevada magnitude para o respectivo factor ($> .50$). Refere-se, entretanto, que os resultados obtidos para a quantidade de variância de cada item associada à respectiva variável latente (R^2) foram satisfatórios, exceptuando o caso do item 20. Contudo, manteve-se na escala essa variável, uma vez que o factor que a engloba (RI) ficaria com um número de itens que seria, manifestamente, pequeno para o caracterizar.

Quanto aos resultados obtidos para os índices usados no quadro anterior, mas considerando a associação dos factores de 1ª ordem (RI e EE/BE) ao factor de 2ª ordem, eles são apresentados no Quadro 37.

Quadro 37 - Coeficiente beta, erro-padrão, nota t , variância dos factores de 1ª ordem devida ao erro e variância dos factores de 1ª ordem associada ao factor de 2ª ordem (EQIES - versão definitiva)

	Factor de 1ª ordem	beta	erro-padrão	t	Var. erro	R^2
Factor de 2ª ordem	RI	.88	.11	7.77	.23	.77
	EE/BE	.96	.34	2.81	.07	.93

Constata-se no quadro que os resultados obtidos para a quantidade de variância de cada um dos factores de 1ª ordem (RI e EE/BE; variáveis latentes consequentes) associada ao factor de 2ª ordem (variável latente antecedente) foram muito elevados (R^2), melhorando, em ambos os casos, aqueles que foram encontrados para o modelo inicial, com particular destaque para o obtido para EE/BE. Isto quer dizer que esta última variável é aquela que melhor é predita pelo factor de 2ª ordem, o qual, como já se referiu, contempla informação acerca da qualidade da integração universitária, considerando ambas as facetas da integração representadas por RI e EE/BE. Assim, a escala fica a ser formada por dez itens (cf. Anexo XIV, onde também se apresentam, entre parêntesis, os números anteriormente atribuídos aos itens que transitaram da 2ª versão da escala) que têm uma boa consistência interna ($\alpha = .89$), melhor do que a encontrada para os catorze itens de que se partiu para fazer esta análise (.87). Quanto à distribuição dos itens pelas duas subescalas, podemos considerar os itens 1, 3, 6 e 8 como pertencentes a ambas, e os restantes seis itens repartem-se por elas da seguinte forma: itens 2, 5, e 10 para a subescala “relacionamento interpessoal”; e, itens 4, 7 e 9 para o “equilíbrio emocional/bem-estar”. Esta opção, apesar de pouco ortodoxa atendendo ao defendido no âmbito da validação interna de provas psicológicas, foi considerada para testar uma eventual utilização singular das subescalas. Teremos pois, duas subescalas, cada uma com sete itens (todos os itens, exceptuando o item 9, devem ser inversamente pontuados), cujos valores de α foram, respectivamente, de .88 e .87, valores estes superiores àqueles encontrados para os catorze itens de que se partiu para fazer estas análises, quando cada uma das subescalas era composta por nove itens (.86 e .82). Mas, em rigor, nas duas subescalas só deveriam existir itens que lhes fossem exclusivos. Então, considerando só os três itens que compõem cada uma delas, fez-se uma nova análise da sua consistência interna. Verificou-se que, enquanto que para RI o resultado obtido, apesar do reduzido número de itens, foi aceitável ($\alpha = .80$), o que indica que existe uma média das correlações entre eles muito elevada, para EE/BE tal já não acontecia ($\alpha = .62$). Contudo, a sua consistência interna melhorava se nela também incluíssemos o item 6 pertencente ao factor de 2ª ordem ($\alpha = .71$). Note-se que este item era o único de entre todos os que integravam esse factor que, quando tomados um a um em conjunto com os três itens pertencentes à EE/BE, não saturava RI. Por fim, importa referir que os itens pertencentes a RI remetem mais para o relacionamento entre pares do que para outros tipos de relacionamento.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO
DOS
RESULTADOS

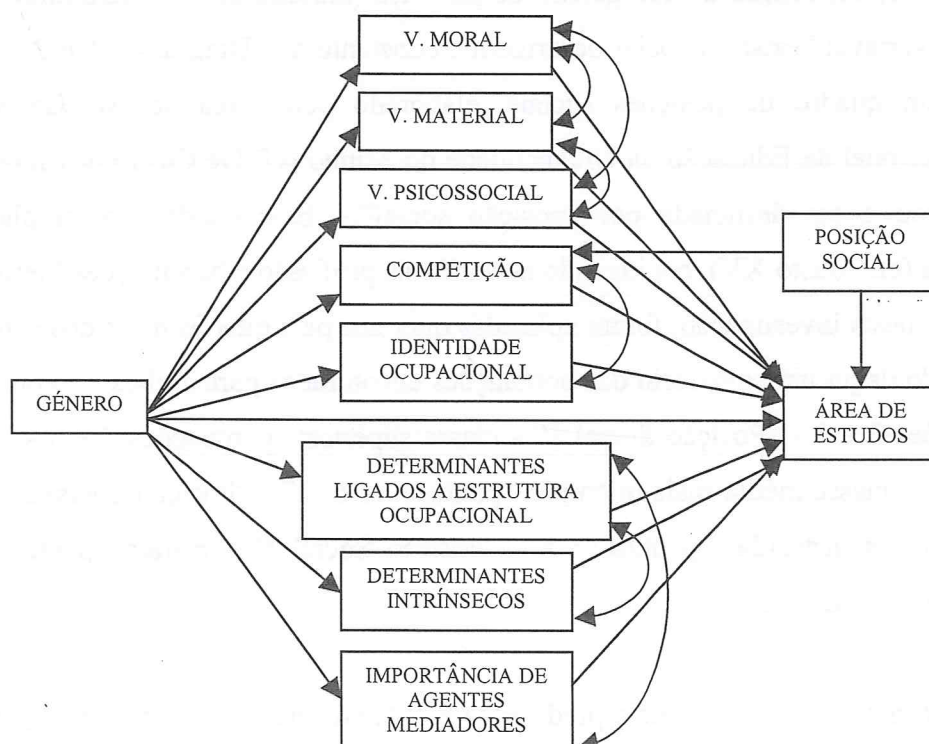
Capítulo 11 - Considerações Metodológicas e Descrição da Amostra

Tendo, pois, através das provas, a possibilidade de operacionalizar as variáveis endógenas dos modelos, teóricos ou hipotéticos, que caracterizam as primeira e segunda fases da integração universitária, procedeu-se a uma (re)especificação dos mesmos. Neste capítulo far-se-á, então, a necessária (re)apresentação do modelo preditor da escolha de área de estudos e do modelo preditor da integração universitária, bem como dos procedimentos de análise estatística usados para os testar. Segue-se a descrição da amostra de estudantes universitários do primeiro ano considerados na presente investigação.

11.1 - Reespecificação dos modelos do estudo

O modelo estrutural definido pelo Diagrama 1 passa a ser representado por aquele definido pelo Diagrama 9, que a seguir se apresenta.

Diagrama 9 - Modelo preditor da escolha de área de estudos (reespecificado)



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Note-se que neste diagrama se admite a existência de efeitos recíprocos entre pares de variáveis (relações de covariância - setas com duplo sentido - sem implicação sobre a “área de estudos”), em consonância com os resultados obtidos nos estudos de validação de construto da ECRT e da EDEC. Assim, é expectável: (1) que as crenças acerca do “valor” (V. no diagrama) do trabalho se relacionem entre si; (2) que a crença na importância de uma escolha profissional conforme à “identidade ocupacional” se relacione, reciprocamente, com a crença na importância da “competição” para o sucesso profissional; e, (3) que a forma como o estudante lida com a “estrutura ocupacional” se relacione, reciprocamente, com o “papel de agentes mediadores” e com a concepção que ele tem das suas próprias competências e interesses vocacionais - “determinantes intrínsecos”.

Quanto à natureza métrica das variáveis que integram o modelo preditor da escolha de área de estudos, convém referir que as duas variáveis exógenas do modelo são de métrica fraca: uma nominal e dicotómica (“género”); e, a outra, ordinal (“posição social”). Se em relação à variável “género” o agrupamento dos estudantes foi feito, obviamente, em função do seu género de pertença (masculino = 1; feminino = 2), no caso da variável “estatuto social de origem”, constante nos Diagramas 1 e 2, como foi usado um quadro de posições sociais, elaborado pela Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho (cf. De Castro & Lima, 1987), ela passou a ser designada por “posição social”. Este quadro contempla quatro situações (cf. Anexo XV), conjugando as variáveis profissão e habilitações literárias dos pais que, nesta investigação, foram aplicadas quer aos pais quer às mães dos estudantes, resultando daqui um somatório das pontuações encontradas para ambos. Assim, temos: pontuações 2 e 3 - “Posição Social 1” - classe superior; pontuações 4 e 5 - “Posição Social 2” - classe média mais instruída; pontuações 6 e 7 - “Posição Social 3” - classe média menos instruída; pontuação 8 - “Posição Social 4” - estrato operário e rural (trabalhadores manuais).

As restantes variáveis do modelo preditor da escolha de área de estudos, endógenas, são todas de métrica forte - de razão para as três definidas pelas subescalas da EDEC, e intervalares para as cinco definidas pelas subescalas da ECRT, resultando, estas últimas, do somatório das pontuações dos estudantes nos itens que as constituem -, à excepção da variável “área de estudos”, variável consequente do modelo, que é nominal e

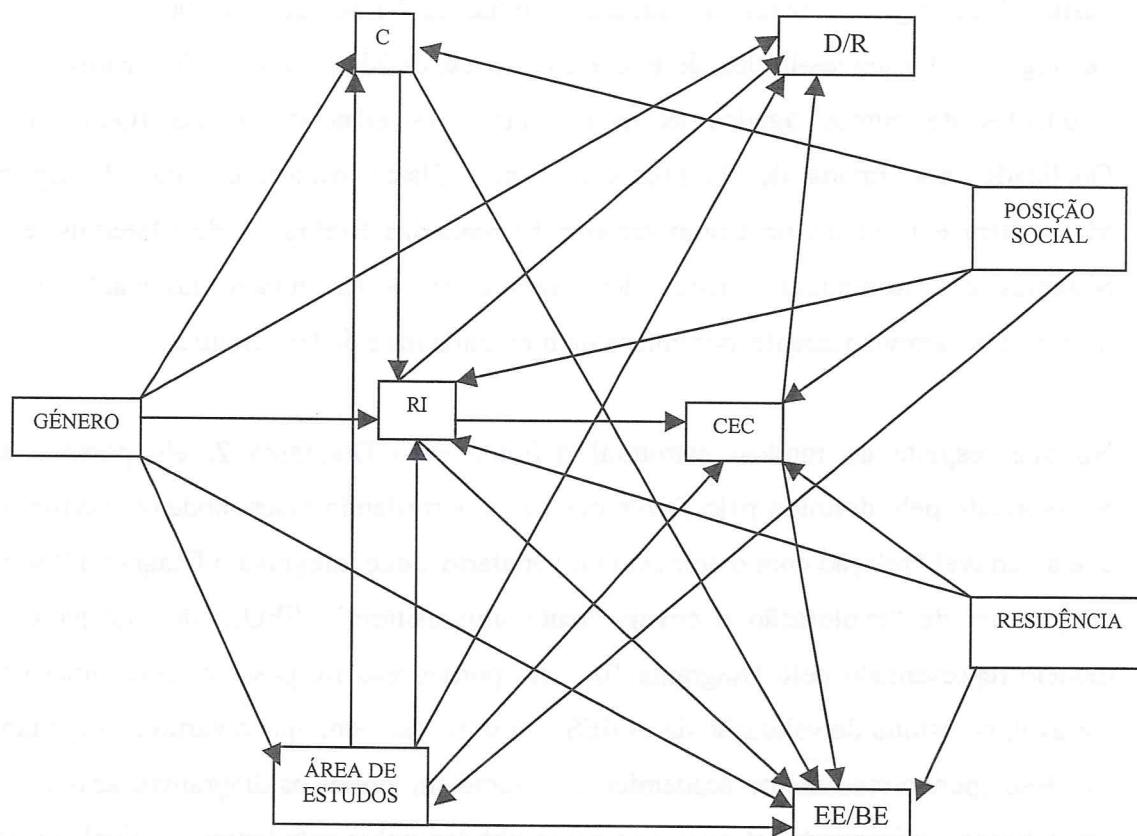
dicotômica. Para esta, os estudantes foram agrupados de acordo com a sua frequência de cursos de humanidades e ciências sociais (notação = 1) vs. tecnologias e ciências exactas (notação = 2). Seguindo a tipologia de Astin (1993), tomaram-se em conjunto os estudantes que pertenciam a cursos ligados às humanidades, às ciências sociais e ao ensino (Psicologia, Ciências da Educação, Comunicação Social e Ensino de Biologia e Geologia, de Português-Inglês, de Física e Química, de Matemática, e de História), e os estudantes de cursos ligados às tecnologias e às ciências exactas (Química da Qualidade, nos ramos de Polímeros e Têxtil, Física Aplicada, ramo de Óptica, Matemática e Ciências da Computação e Engenharias Biológica, de Materiais, e de Sistemas e Informática). Estes dois agrupamentos de cursos, doravante, serão designados, abreviadamente, por cursos de humanidades e de tecnologias.

No que respeita ao modelo estrutural definido pelo Diagrama 2, ele passa a ser representado pelo definido pelo Diagrama 10. Contrastando esses modelos, verifica-se que a variável “relação com o contexto universitário”, que integrava o Diagrama 2 sob o designativo de “exploração e envolvimento universitário” (EEU), não faz parte do modelo representado pelo Diagrama 10. Isto porque não foi possível determinar essa variável, no estudo de validação da EQIES. Note-se, também, que a variável respeitante ao “desempenho/rendimento académico”, presente em ambos os diagramas, acabou por ser definida, unicamente, através das notas obtidas pelos estudantes no final do ano lectivo, uma vez que não foi possível criar aquela outra relativa às crenças que os estudantes têm acerca do seu desempenho/rendimento académico, potencialmente integrável na EQIES. Também nesta escala, não foi possível determinar factores relativos ao relacionamento interpessoal dos estudantes com a família e outros significativos, bem como com professores, e às crenças que eles têm relativamente ao seu desempenho/rendimento académico. Aliás, bem como outros que se relacionam com esse desempenho, tais como problemas de ansiedade face a situações de avaliação e problemas de motivação para o estudo e de organização do mesmo

Quanto à natureza métrica das variáveis que, agora (Diagrama 10), integram o modelo preditor da integração universitária, as suas variáveis exógenas são de métrica fraca: duas delas são nominais e dicotômicas, as respeitantes ao “género” e ao “suporte familiar e social”, sendo que esta última variável, designada por “residência” no diagrama, foi operacionalizada atendendo ao facto de os estudantes residirem (notação =

1) ou não (notação = 2) em casa dos seus pais enquanto frequentam a Universidade; e, a outra, respeitante à “posição social”, como já foi referido, é ordinal.

Diagrama 10 - Modelo predictor da integração universitária (reespecificado)



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Legenda: RI = relacionamento interpessoal; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; D/R = desempenho/rendimento académico; C = competição

As restantes variáveis do modelo, endógenas, exceptuando o caso da variável “área de estudos”, que é nominal e dicotómica, são de métrica forte (intervalares), resultando do somatório dos resultados obtidos pelos estudantes nos itens que constituem as escalas que as definem. Isto para a EECV (variável CEC, “compromisso para com a escolha de carreira”); para as subescalas “relacionamento interpessoal” (variável RI) e “equilíbrio emocional/bem-estar” (variável EE/BE) da EQIES; e, para a subescala “competição” (variável C) da ECRT. Já para a variável “desempenho/rendimento académico” (D/R) o caso é diferente. Ela foi operacionalizada seguindo os passos que a seguir se descrevem. (1) Para cada cadeira transformaram-se as notas brutas em notas padronizadas, uma vez que, nalgumas cadeiras, havia mais do que um professor a

classificar os estudantes, controlando-se, assim, o efeito da variável subjectividade do professor sobre as notas atribuídas aos estudantes. (2) Calculou-se, depois, a média das notas estandardizadas obtidas pelos estudantes no conjunto das cadeiras por eles efectuadas, tendo em atenção o facto de existirem cadeiras semestrais e anuais, dando-se a estas últimas um peso duplo. (3) Multiplicou-se, ainda, a média das notas estandardizadas obtidas pelos estudantes pelo número de cadeiras por eles efectuadas, por forma a não prejudicar ou beneficiar aqueles que tinham melhores notas, mas poucas cadeiras feitas, ou piores notas, mas muitas cadeiras feitas. Por fim, (4) dado que havia cursos que tinham um maior número de cadeiras do que outros, esse resultado foi dividido pelo número máximo de cadeiras possíveis de realizar no primeiro ano de cada curso, igualizando, desta forma, os estudantes para o número de cadeiras feitas ou, por outras palavras, corrigindo o efeito desta variável. Assim se calculou uma “nota final” indicadora do “desempenho/rendimento académico dos estudantes”, baseada na média das notas estandardizadas por eles obtidas nas cadeiras, no número de cadeiras por eles feitas e no número máximo de cadeiras que podiam ter sido feitas.

Aconteceu, contudo, que só um dos caminhos que, no modelo, conduziam à “nota final” (variável consequente), se revelou válido ou, por outras palavras, a generalidade das variáveis que eram tidas como antecedentes a esta variável não tinham qualquer efeito sobre a mesma (não eram suas boas preditoras). Entretanto, uma eventual hipótese para o sucedido estaria no facto de esta variável ter problemas de variância (variância subestimada, como já foi referido), o que levou à sua bipartição nas componentes que a definiam, recordando-as: (1) média estandardizada das classificações obtidas pelos estudantes nas cadeiras feitas (adiante “média das notas z ”); e, (2) nota do quociente que traduz a relação entre o número de cadeiras feitas pelos estudantes e o número máximo de cadeiras possíveis de realizar no primeiro ano de cada curso (“número de cadeiras”). Como estas duas variáveis não apresentavam problemas de distribuição, os pressupostos de *homocedasticidade* (cf. Kachigan, 1991; Tabachnick & Fidell, 2000) ou de homogeneidade de variância entre elas e as outras que, no modelo, se lhes ligavam, estavam garantidos. Repetiu-se, então, o teste do modelo em análise com estas novas variáveis, tidas como interrelacionadas, por forma a verificar se havia uma melhoria relativa nos resultados obtidos. Como veremos, essa melhoria aconteceu: (1) por um lado, aumentou o número de variáveis que eram boas preditoras, quer da “média das notas z ”, quer do “número de cadeiras”, face ao número de variáveis que eram boas

preditoras da “nota final”: (2) por outro, aumentou, consideravelmente, a quantidade de variância associada aos caminhos que conduziam à variável “número de cadeiras”; e, (3) por último, mas não menos importante, manteve-se o bom ajustamento do modelo aos dados observados.

Então, tomando este modelo para prosseguir o trabalho, fez-se o teste do mesmo, mas considerando-se dois subgrupos amostrais de estudantes: os de tecnologias e os de humanidades (sem incluir, obviamente, no modelo, a variável “área de estudos”). Isto por forma a verificar se existia um impacto diferencial das variáveis preditoras da integração universitária sobre os estudantes de cada área de estudos (caminhos válidos diferentes), e se o conjunto destas variáveis tinha maior poder preditivo para a integração universitária dos estudantes de um grupo do que do outro.

11.2 - Considerações acerca do tratamento estatístico dos dados

As relações entre o conjunto das variáveis observadas (ou manifestas) dos modelos estruturais, teóricos ou hipotéticos, atrás apresentados (Diagramas 9 e 10), foram testadas¹ pelo *LISREL8-SIMPLIS*, recorrendo à técnica estatística de inferência preditiva designada de análise de caminhos (*path analysis*, cf. Byrne, 1998; Cook & Campbell, 1979; Jöreskog & Sörbom, 1993a; Schumacker & Lomax, 1996; Ullman, 2000). Esta técnica lida com caminhos traçados a partir de coeficientes de correlação calculados sobre dados observados e com a estimação de coeficientes de regressão parcial estandardizados para esses caminhos (*path coefficients*). Através do *LISREL* fez-se uma análise “estritamente confirmatória” dos modelos, isto é, “os modelos deveriam ser aceites ou rejeitados” (Jöreskog, 1993, p. 295).

Importa referir, ainda, que os dados submetidos ao *LISREL8/SIMPLIS* foram, previamente, tratados pelo programa *PRELIS2*, a fim de criar as matrizes de correlações (e não de covariância, como aconteceu para a análise factorial confirmatória das escalas) que seriam lidas e trabalhadas pelo *LISREL*. Dado que algumas das variáveis dos modelos eram de métrica fraca (nominais e ordinais) e outras de métrica forte

¹ Verificou-se, previamente ao teste dos modelos que serviram à discussão dos resultados deste trabalho, que o pressuposto de não existência de *multicolinearidade* ou, simplesmente, de *colinearidade*, entre as variáveis que os integravam estava assegurado.

(intervalares e de razão), usou-se o comando MA = PM (matriz de correlações policóricas e polisseriais, estimadas a partir de tabelas de contingência *pairwise*) do *PRELIS2*, visando criar coeficientes de correlação iguais ao de Pearson (momento produto) para todos os pares de variáveis (cf. Byrne, 1998; Jöreskog & Sörbom, 1989, 1993_a, 1993_b, 1993_c; Schumacker & Lomax, 1996; Ullman, 2000), ou seja, pressupondo, nos coeficientes, que todas as variáveis eram contínuas e tinham uma distribuição normal. Então, sob o comando MA = PM, as correlações entre as variáveis de métrica fraca (policóricas), e entre estas e as de métrica forte (polisseriais), são, pois, vistas como correlações teóricas dessas variáveis observadas. Note-se que o método de estimação adequado (e usado pelo *LISREL*) para tratar matrizes de correlações quando uma ou mais variáveis são de métrica fraca, o *WLS* (*weighted least square*, ou mínimos quadrados ponderados), produz erros-padrão assintoticamente correctos e valores de χ^2 , sob condições de não-normalidade (Jöreskog & Sörbom, 1993_a). Mas, entretanto, este método de estimação é menos robusto, face a eventuais problemas de variância nas variáveis e a pequenas amostras, do que o método de estimação por máxima verosimilhança (*ML*), adequado para tratar matrizes de covariância. Pode-se, pois, inferir que os problemas encontrados para a variável “nota final” também decorreram deste facto.

Acresce, ainda, que se deve considerar, nos diagramas que representam os modelos, que os caminhos (setas) entre pares de variáveis, quando representadas a tracejado traduzem uma ausência de relação, estatisticamente significativa, entre essas variáveis (nota *t* inferior ao valor crítico *t* = 1.97) ou, por outras palavras, caminhos que não são válidos. E, tanto podem traduzir a ausência de um efeito (hipotético) de uma dada variável antecedente sobre uma outra variável tida como consequente da primeira (setas com um só sentido), ou a ausência de um efeito de relação recíproca entre pares de variáveis (setas com duplo sentido). Nos diagramas constam, também, os valores encontrados para os parâmetros estimados que traduzem o *padrão* (sentido positivo ou negativo) e a *magnitude* dessas relações hipotéticas: covariâncias do erro, para relações recíprocas (comando usado: Set the Correlation Between X and Y free), e pesos beta para relações de predição. As principais fontes de interpretação substantiva dos modelos foram os resultados obtidos para os beta entre os pares de variáveis que neles traduziam relações de predição, para as covariâncias do erro entre pares de variáveis que neles se

articulavam (efeitos recíprocos, sem ligação com os efeitos de predição), e para os coeficientes de determinação das variáveis critério neles consideradas (quadrados dos coeficientes de correlação múltipla R^2). Importa, entretanto, referir, quanto aos pesos beta, que, em princípio, “uma variável [preditora] com um coeficiente beta elevado deve captar uma maior quantidade de variância [da variável critério] do que uma variável preditora com um peso beta baixo. E assim acontece” (Kachigan, 1991, p. 150). O autor referenciado, a propósito das inferências explicativas que muitas vezes se fazem a partir da regressão, alerta para a importância de se evitar o uso abusivo da noção de causalidade na interpretação de relações entre variáveis na regressão: os pesos beta só permitem apreciar a contribuição relativa (e não absoluta) das variáveis predictoras para a variância da variável critério, sendo que esta “contribuição” deve ser vista, não no sentido causal, mas, simplesmente, como um indicador de até que ponto a sua variação está associada com a variância da variável critério.

Como se presumiu, em consonância com a teoria, a existência de efeitos directos e indirectos entre pares de variáveis (antecedentes/critério) dos modelos, procedeu-se, nestes casos, ao cálculo do efeito total da variável antecedente sobre a consequente. Para elucidar este procedimento, recorre-se, como exemplo, ao caso da relação entre a variável “relacionamento interpessoal” e a variável “equilíbrio emocional/bem-estar”, prevista no modelo preditor da integração universitária (cf. Diagrama 10). Admitiu-se, nesse modelo, a existência de um efeito directo do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar”, verificando-se que a magnitude (peso beta) deste efeito foi de .39: maiores dificuldades no “relacionamento interpessoal” conduzem a um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. Mas, para além desse efeito directo, também se admitiu a existência de um efeito indirecto da primeira sobre a segunda variável, mediado pelo “compromisso para com a escolha de carreira” (adiante “compromisso”), verificando-se que o efeito directo do “relacionamento interpessoal” sobre o “compromisso” foi de -.20, e que o efeito directo do “compromisso” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi de -.23, logo, esse efeito indirecto foi de .05 (-.20 * -.23). Ora, como o efeito do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi de .39, e o seu efeito indirecto foi de .05, o seu efeito total foi de .43: então, o “compromisso” amplifica o efeito directo do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Saliente-se, ainda, que o *LISREL8/SIMPLIS* assume, implicitamente, que existe uma relação de covariância entre as variáveis antecedentes do modelo, fornecendo estimativas que permitem apreciar acerca da sua significância estatística (correlações, erros-padrão e notas *t*) (no *output*: *correlation matrix of independent variables*).

Por fim, convém acrescentar que o ficheiro de dados submetido ao *PRELIS* foi preparado através do recurso ao *SPSS 10.0*, para fazer a conversão dos valores omissos nas notas “médias estimadas” obtidas para cada variável (de métrica forte) em que eles ocorriam. Esta técnica, designada por “*EM algorithm*” (Dempster, Laird & Rubin, 1977; Schafer, 2000), torna possível a computação de parâmetros estimados eficientes para modelos paramétricos, quando os dados não são completamente observados. Também se procedeu, com este programa, à conversão das notas obtidas nas variáveis que, por razões de distribuição (univariada), definiam *outliers*, em notas que eram superiores (ou inferiores) em uma unidade aos valores extremos dessa distribuição, reduzindo-se, assim, o impacto dos *outliers* univariados sobre a mesma (Tabachnick & Fidell, 1996). Por exemplo, para o caso da variável “compromisso” (CEC) foi possível identificar quatro *outliers* univariados, através da inspecção, por um lado, das notas standardizadas obtidas pelos sujeitos, sinalizando todas aquelas que tivessem um valor superior a 3.29 ($p < .001$), e, por outro, das notas brutas, sinalizando aquelas que tinham um valor discrepante relativamente ao resto da distribuição dos resultados encontrados nessa variável. Estes dois procedimentos foram usados interactivamente. Esses *outliers*, os casos 220, 334, 193, e 228, tinham notas brutas de, respectivamente, 47, 46, 45 e 45 pontos, e o valor que definia o extremo superior da distribuição dos resultados na variável era igual a 42, logo atribuiu-se o resultado de 43 pontos a esses quatro casos. Através deste método obviou-se a necessidade de recorrer a outros, *ad hoc*, para resolver este tipo de problemas, como o de excluir das análises estatísticas os casos em que esses valores discrepantes ocorriam - recorde-se que só no estudo de validade da EDEC foram sinalizados 24 *outliers*.

11.3 - Descrição da amostra

A amostra era formada, inicialmente, por 447 estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho. Esta amostra foi tomada nos estudos conclusivos de

validação dos modelos definidos pelos instrumentos de medida (*MDS - unfolding* - para a EDEC, e análises factoriais confirmatórias para as restantes provas) e, também, na testagem dos modelos estruturais atrás apresentados, que articulam as variáveis em jogo nas primeira e segunda fases da integração universitária.

Sabendo-se que o período mais crítico de adaptação dos estudantes à Universidade pode decorrer antes da sétima semana da sua frequência (Brower, 1992; Myers, 1981), procurou-se que, tanto quanto possível, os estudantes fossem testados dentro deste período de tempo. Aconteceu, pois, que a recolha dos dados ocorreu durante a segunda quinzena de Novembro e a primeira quinzena de Dezembro, tendo em atenção o calendário escolar. Acresce, ainda, que, após a aplicação das provas, optou-se por não considerar neste estudo aqueles estudantes que não se enquadrassem no tipo “tradicional” de estudante universitário, em termos de características sócio-demográficas (Astin, 1997; Cabrera, Nora & Castañeda, 1993). Assim, os estudantes casados, trabalhadores, e com idade superior a 22 anos, foram excluídos deste estudo. O número total de “caloiros” que integraram a amostra foi, então, de 376.

Como, neste trabalho, também se procedeu ao teste do modelo preditor da integração universitária, mas considerando cada uma das áreas de estudos, apresenta-se, seguidamente, uma descrição das características sócio-demográficas dos estudantes, por um lado, tomados no seu conjunto e, por outro, agrupados por áreas de estudos (tecnologias e humanidades).

11.3.1 - Amostra total

No que respeita ao conjunto total dos estudantes que integraram a amostra, a distribuição dos de género feminino e dos de género masculino por área de estudos frequentada é apresentada no Quadro 38. Como se constata nesse quadro, a maioria dos estudantes desta amostra pertencia ao género feminino (70.5%: $\chi^2 = 63.07$; $gl = 1$; $p = .00$) e frequentava a área de humanidades (58.8%: $\chi^2 = 11.59$; $gl = 1$; $p = .00$). Também se constata que, enquanto o subgrupo pertencente às tecnologias tinha uma proporção aproximadamente igual de estudantes do género masculino (50.3%) e do género feminino (49.7%), o subgrupo amostral pertencente às humanidades era

maioritariamente constituído por estudantes do género feminino (85.1%: $\chi^2 = 108.71$; $gl = 1$; $p = .00$), contribuindo, pois, este subgrupo de estudantes de humanidades para a diferença estatisticamente significativa encontrada para o género na amostra total. Estes resultados, ainda que de forma impressionante ou, melhor, por hipótese verosímil, traduzem a distribuição populacional relativa dos géneros por áreas de estudos, sabendo-se que, nos nossos dias, existe uma maior proporção de estudantes do género feminino do que do masculino a frequentar cursos de licenciatura em instituições de Ensino Universitário portuguesas. Por exemplo, no ano lectivo de 1998/1999, as raparigas representavam 56.4% dos estudantes matriculados, pela primeira vez, no primeiro ano destas instituições (Ministério da Educação, 2000).

Quadro 38 - Descrição da amostra avaliada por género e área de estudos

Género	Humanidades	Tecnologias	Total
Masculino	33	78	111
% coluna	(14.9%)	(50.3%)	
% total	(8.8%)	(20.7%)	(29.5%)
Feminino	188	77	265
% coluna	(85.1%)	(49.7%)	
% total	(50.0%)	(20.5%)	(70.5%)
Total	221	155	376
	(58.8%)	(41.2%)	(100%)

Nota: neste quadro, retirado do *output* do SPSS for Windows 6.1, bem como noutros que a seguir se apresentam, existem Σ de % discrepantes (na casa das décimas) face às % parcelares que para eles concorrem

No que respeita à distribuição dos estudantes, em função do género e da posição social, ela é apresentada no Quadro 39.

Quadro 39 - Descrição da amostra avaliada por género e posição social

Género	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Masculino	1	41	43	26	111
% coluna	(9.1%)	(28.5%)	(30.9%)	(31.7%)	
% total	(.3%)	(10.9%)	(11.4%)	(6.9%)	(29.5%)
Feminino	10	103	96	56	265
% coluna	(90.9%)	(71.5%)	(69.1%)	(68.3%)	
% total	(2.7%)	(27.4%)	(25.5%)	(14.9%)	(70.5%)
Total	11	144	139	82	376
	(2.9%)	(38.3%)	(37.0%)	(21.8%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Verifica-se, no quadro, que a maioria dos estudantes pertencia às classes médias mais instruída (PS2) e menos instruída (PS3) (75.3%), sendo a proporção de estudantes

pertencente à classe superior (PS1) muito reduzida (2.9%). Também é interessante notar que mais de metade dos estudantes (58.8%) pertencia à classe média menos instruída e ao estrato operário e rural (PS3 e PS4, respectivamente), contribuindo para esta proporção mais o género feminino (40.4%) do que o masculino (18.3%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (41.2%), em que a proporção daqueles pertencentes ao género feminino (30.1%) também era superior à proporção dos de género masculino (11.2%). Importa referir a propósito desta caracterização, e recorrendo ao *output* do teste do modelo preditor da escolha de área de estudos, que os estudantes do género feminino, mais do que os do género masculino, pertenciam a posições sociais mais elevadas (interrelação “género”/“posição social”: correlação policórica = -.11; erro-padrão = .05; $t = -2.09$).

Quanto à distribuição dos estudantes de género feminino e masculino de acordo com o facto de residirem, ou não, em casa dos pais, ela é apresentada no Quadro 40.

Quadro 40 - Descrição da amostra avaliada por género e residência

Género	Em casa dos pais	Fora de casa dos pais	Total
Masculino	76	35	111
% coluna	(30.9%)	(26.9%)	
% total	(20.2%)	(9.3%)	(29.5%)
Feminino	170	95	265
% coluna	(69.1%)	(73.1%)	
% total	(45.2%)	(25.3%)	(70.5%)
Total	246	130	376
	(65.4%)	(34.6%)	(100%)

Constata-se, no quadro, que a maioria dos estudantes residiam em casa dos pais (65,4%: $\chi^2 = 35.79$; $gl = 1$; $p = .00$), sendo que a proporção de estudantes pertencentes ao género masculino era inferior à dos do género feminino, tanto para o subgrupo daqueles que residiam em casa dos pais (30.9% e 69.1%, respectivamente), quanto para o subgrupo daqueles que residiam fora de casa dos pais (26.9% e 73.1%).

No que concerne à distribuição dos estudantes, em função da área de estudos por eles frequentada e da sua posição social, ela é apresentada no Quadro 41. Depreende-se, desse quadro, que havia uma maior proporção de estudantes de humanidades (35.4%) do que de tecnologias (24.4%) a contribuir para a já referida maior proporção de

estudantes pertencentes à classe média menos instruída (PS3) e ao estrato operário e rural (PS4) (58.8%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (41.2%), em que a proporção daqueles de humanidades (23.4%) também era superior à proporção dos de tecnologias (17.9%).

Quadro 41 - Descrição da amostra avaliada por área de estudos e posição social

Área de estudos	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Humanidades	7	81	80	53	221
% coluna	(63.6%)	(56.2%)	(57.6%)	(64.6%)	
% total	(1.9%)	(21.5%)	(21.3%)	(14.1%)	(58.8%)
Tecnologias	4	63	59	29	155
% coluna	(36.4%)	(43.8%)	(42.4%)	(35.4%)	
% total	(1.1%)	(16.8%)	(15.7%)	(7.7%)	(41.2%)
Total	11	144	139	82	376
	(2.9%)	(38.3%)	(37.0%)	(21.8%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Quanto à distribuição dos estudantes, em função da residência e da posição social, ela é apresentada no Quadro 42.

Quadro 42 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social

Residência	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Em casa dos pais	8	96	87	55	246
% coluna	(72.7%)	(66.7%)	(62.6%)	(67.1%)	
% total	(2.1%)	(25.5%)	(23.1%)	(14.6%)	(65.4%)
Fora de casa dos pais	3	48	52	27	130
% coluna	(27.3%)	(33.3%)	(37.4%)	(32.9%)	
% total	(.8%)	(12.8%)	(13.8%)	(7.2%)	(34.6%)
Total	11	144	139	82	376
	(2.9%)	(38.3%)	(37.0%)	(21.8%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Depreende-se, do quadro, que havia uma maior proporção de estudantes a residir em casa dos pais (65.4%) do que fora de casa dos pais (34.6%) a contribuir para a já referida maior proporção de estudantes pertencentes à classe média menos instruída (PS3) e ao estrato operário e rural (PS4) (58.8%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (41.2%), em que a proporção daqueles que residiam em casa dos pais (27.6%) também era superior à proporção dos que residiam fora de casa dos pais (13.6%).

Por fim, no que respeita à distribuição dos estudantes, em função da área de estudos frequentada e do facto de residirem, ou não, em casa dos pais, ela é apresentada no Quadro 43.

Quadro 43 - Descrição da amostra avaliada por área de estudos e residência

Residência	Humanidades	Tecnologias	Total
Em casa dos pais	142	104	246
% coluna	(64.3%)	(67.1%)	
% total	(37.8%)	(27.7%)	(65.4%)
Fora de casa dos pais	79	51	130
% coluna	(35.7%)	(32.9%)	
% total	(21.0%)	(13.6%)	(34.6%)
Total	221	155	376
	(58.8%)	(41.2%)	(100%)

Verifica-se, no quadro, que a proporção de estudantes residentes em casa dos pais era superior à daqueles em que tal não acontecia, tanto para o subgrupo de humanidades (64.3% e 35.7%, respectivamente), quanto para o subgrupo de tecnologias (67.1% e 32.9%).

11.3.2 - Subgrupo de tecnologias

Considerando, agora, a distribuição do subgrupo dos estudantes de tecnologias, em função do género e da posição social, ela é apresentada no Quadro 44.

Quadro 44 - Descrição da amostra avaliada por género e posição social (estudantes de tecnologias)

Género	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Masculino	1	31	31	15	78
% coluna	(25.0%)	(49.2%)	(52.5%)	(51.7%)	
% total	(.6%)	(20.0%)	(20.0%)	(9.7%)	(50.3%)
Feminino	3	32	28	14	77
% coluna	(75.0%)	(50.8%)	(47.5%)	(48.3%)	
% total	(1.9%)	(20.6%)	(18.1%)	(9.0%)	(49.7%)
Total	4	63	59	29	155
	(2.6%)	(40.6%)	(38.1%)	(18.7%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Como se verifica no quadro, a maioria dos estudantes pertencia às classes médias mais instruída (PS2) e menos instruída (PS3) (78.7%). Também é interessante notar que

mais de metade dos estudantes (56.8%) pertencia à classe média menos instruída e ao estrato operário e rural (PS3 e PS4, respectivamente), contribuindo para esta proporção ligeiramente mais os estudantes de género masculino (29.7%) do que do feminino (27.1%). Isto, contrariamente ao verificado para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (43.2%), em que a proporção daqueles pertencentes ao género feminino (22.5%) era superior à proporção dos de género masculino (20.6%).

Quanto à distribuição dos estudantes de tecnologias de género feminino e masculino, em função de residirem, ou não, em casa dos pais, ela é apresentada no Quadro 45.

Quadro 45 - Descrição da amostra avaliada por género e residência (estudantes de tecnologias)

Género	Em casa dos pais	Fora de casa dos pais	Total
Masculino	53	25	78
% coluna	(51.0%)	(49.0%)	
% total	(34.2%)	(16.1%)	(50.3%)
Feminino	51	26	77
% coluna	(49.0%)	(51.0%)	
% total	(32.9%)	(16.8%)	(49.7%)
Total	104	51	155
	(67.1%)	(32.9%)	(100%)

Como se verifica no quadro, a maioria dos estudantes residiam em casa dos pais (67,1%: $\chi^2 = 18.12$; $gl = 1$; $p = .00$), sendo que a proporção de estudantes do género masculino e do género feminino era idêntica, tanto para o subgrupo daqueles que residiam em casa dos pais (51.0% e 49.0 %, respectivamente), quanto para o subgrupo daqueles que residiam fora de casa dos pais (49.0% e 51.0%).

Por fim, no que concerne à distribuição dos estudantes de tecnologias, em função da residência e da posição social, ela é apresentada no Quadro 46. Depreende-se, desse quadro, que, contribuindo para a já referida maior proporção de estudantes pertencentes à classe média menos instruída (PS3) e ao estrato operário e rural (PS4) (56.8%), havia uma maior proporção de estudantes a residir em casa dos pais (41.9%) do que fora de casa dos pais (14.9%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (43.2%), em

que a proporção daqueles que residiam em casa dos pais (25.2%) também era superior à proporção dos que residiam fora de casa dos pais (18.1%).

Quadro 46 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social (estudantes de tecnologias)

Residência	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Em casa dos pais	4	35	44	21	104
% coluna	(100%)	(55.6%)	(74.6%)	(72.4%)	
% total	(2.6%)	(22.6%)	(28.4%)	(13.5%)	(67.1%)
Fora de casa dos pais		28	15	8	51
% coluna	—	(44.4%)	(25.4%)	(27.6%)	
% total		(18.1%)	(9.7%)	(5.2%)	(32.9%)
Total	4	63	59	29	155
	(2.6%)	(40.6%)	(38.1%)	(18.7%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

11.3.3 - Subgrupo de humanidades

Considerando, por último, a distribuição do subgrupo dos estudantes de humanidades, em função do género e da posição social, ela é apresentada no Quadro 47.

Quadro 47 - Descrição da amostra avaliada por género e posição social (estudantes de humanidades)

Género	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Masculino		11	10	12	33
% coluna	—	(20.8%)	(12.3%)	(15.0%)	
% total		(5.0%)	(4.5%)	(5.4%)	(14.9%)
Feminino	7	42	71	68	188
% coluna	(100%)	(79.2%)	(87.7%)	(85.0%)	
% total	(3.2%)	(19.0%)	(32.1%)	(30.8%)	(85.1%)
Total	7	53	81	80	221
	(3.2%)	(24.0%)	(36.7%)	(36.2%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Como se depreende do quadro, a maioria dos estudantes pertencia à classe média menos instruída (PS3) e ao estrato operário e rural (PS4) (72.9%), contribuindo para esta proporção muito mais os estudantes do género feminino (62.9%) do que do masculino (9.9%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (27.2%), em que a proporção dos do género feminino (22.2%) também era muito superior à dos do género masculino (5.0%). Importa referir a propósito desta caracterização, e recorrendo ao *output* do teste do modelo preditor da integração universitária, que no subgrupo de humanidades, os

estudantes do género feminino, mais do que os do género masculino, pertenciam a posições sociais mais elevadas (interrelação “género”/“posição social”: correlação policórica = -.19; erro-padrão = .07; $t = -2.72$).

Quanto à distribuição dos estudantes de humanidades de género feminino e masculino de acordo com o facto de residirem, ou não, em casa dos pais, ela é apresentada no Quadro 48.

Quadro 48 - Descrição da amostra avaliada por género e residência (estudantes de humanidades)

Género	Em casa dos pais	Fora de casa dos pais	Total
Masculino	23	10	33
% coluna	(16.2%)	(12.7%)	
% total	(10.4%)	(4.5%)	(14.9%)
Feminino	119	69	188
% coluna	(83.8%)	(87.3%)	
% total	(53.8%)	(31.2%)	(85.1%)
Total	142	79	221
	(64.3%)	(35.7%)	(100%)

Como se verifica no quadro, a maioria dos estudantes residiam em casa dos pais (64,3%: $\chi^2 = 17.96$; $gl = 1$; $p = .00$), sendo que a proporção de estudantes do género masculino era bastante menor do que a proporção dos de género feminino, tanto para o subgrupo daqueles que residiam em casa dos pais (16.2% e 83.8%, respectivamente), quanto para o subgrupo daqueles que residiam fora de casa dos pais (12.7% e 87.3%).

Por fim, no que concerne à distribuição dos estudantes de humanidades, em função da residência e da posição social, ela é apresentada no Quadro 49.

Quadro 49 - Descrição da amostra avaliada por residência e posição social (estudantes de humanidades)

Residência	PS1	PS2	PS3	PS4	Total
Em casa dos pais	4	34	61	43	142
% coluna	(57.1%)	(64.2%)	(75.3%)	(53.8%)	
% total	(1.8%)	(15.4%)	(27.6%)	(19.5%)	(64.3%)
Fora de casa dos pais	3	19	20	37	79
% coluna	(42.9%)	(35.8%)	(24.7%)	(46.3%)	
% total	(1.4%)	(8.6%)	(9.0%)	(16.7%)	(35.7%)
Total	7	53	81	80	221
	(3.2%)	(24.0%)	(36.7%)	(36.2%)	(100%)

Legenda: PS = posição social

Depreende-se, do quadro, que, para a já referida maior proporção de estudantes pertencentes à classe média menos instruída (PS3) e ao estrato operário e rural (PS4) (72.9%), havia uma maior proporção de estudantes a residir em casa dos pais (47.1%) do que fora de casa dos pais (25.7%). O mesmo se verificou para a proporção de estudantes pertencentes à classe média mais instruída (PS2) e à classe superior (PS1) (27.2%), em que a proporção daqueles que residiam em casa dos pais (17.2%) também era superior à dos que residiam fora de casa dos pais (10.0%). Importa referir a propósito desta caracterização, e recorrendo ao *output* do teste do modelo preditor da integração universitária, que os estudantes que residiam fora de casa dos pais, mais do que aqueles que residiam com os pais, pertenciam a posições sociais mais baixas (interrelação “residência”/“posição social”: correlação policórica = .14; erro-padrão = .07; $t = 1.97$), ainda que se deva considerar com reservas esta inferência (como uma tendência), porque sustentada num indicador não plenamente aceitável ($t =$ valor crítico 1.97).

Capítulo 12 - Resultados

Antes de proceder à apresentação dos resultados obtidos para os testes dos modelos em análise neste estudo, fez-se uma síntese estatística descritiva dos resultados obtidos para cada uma das variáveis endógenas dos modelos. Uma vez que neste trabalho também se procedeu ao teste do modelo preditor da integração universitária, mas considerando cada uma das áreas de estudos, apresentam-se, também, as sínteses estatísticas descritivas dos resultados obtidos para as variáveis endógenas desse modelo, quer para os estudantes de tecnologias, quer para os estudantes de humanidades.

12.1 - Resultados descritivos da amostra

No Quadro 50 apresentam-se os resultados descritivos da amostra nas variáveis endógenas dos modelos. Note-se que no quadro constam já as duas variáveis resultantes da bipartição da variável “nota final”: variável “número de cadeiras” e variável “média das notas z”.

Quadro 50 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas dos modelos

Variável	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
V. moral	10.42	3.12	4	20	.17	-.28
V. material	13.03	3.44	5	22	.26	-.28
V. psicossocial	13.39	3.34	5	22	-.06	-.48
Competição	9.41	2.67	3	15	-.18	-.64
I. ocupacional	11.07	2.18	3	15	-.48	.35
D. est. ocup.	.77	1.73	-5.67	8.48	1.05	8.34
D. intrínsecos	-1.09	2.52	-10.06	7.85	-.14	5.44
Imp. ag. meds.	-.31	1.95	-8.59	7.42	.69	6.78
CEC	22.55	7.91	7	43	.35	-.26
RI	11.60	2.33	4	15	-.64	-.08
EE/BE	14.76	3.21	4	20	-.55	.40
Nota final	.02	.71	-2.54	4.24	1.15	5.80
Nº cadeiras	.72	.31	0	1	-.90	-.28
M. das notas z	-.46	.76	-2.10	1.80	.17	.30

Legenda: V. = valor; I. = identidade; D. = determinantes; D. est. ocup. = determinantes ligados à estrutura ocupacional; Imp. ag. meds. = importância de agentes mediadores; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; RI = relacionamento interpessoal; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; M. = média

Importa referir, antes de proceder à discussão dos resultados constantes do quadro, que os itens formulados pela negativa que compõem essas variáveis foram, previamente, recodificados, pelo que, nelas, pontuações mais elevadas traduzem: ou uma opinião

mais favorável (grau de assentimento mais elevado), como é o caso das cinco primeiras variáveis do quadro (dimensões da ECRT); ou um grau de importância mais elevado, como é o caso das três variáveis que se lhes seguem (dimensões da EDEC); ou um grau de compromisso mais efectivo, como é o caso da variável seguinte (EECV); ou uma adaptação mais conseguida, como é o caso das cinco últimas variáveis do quadro (as duas dimensões da EQIES e as variáveis respeitantes ao desempenho/rendimento académico).

Como se verifica no Quadro 50, quatro das variáveis apresentaram problemas de dispersão (curtose > 1.00), que se traduzem, graficamente, numa curva de distribuição leptocúrtica, tradutora de uma excessiva concentração de resultados em torno da média. Acresce que, destas quatro variáveis, duas tiveram um resultado de assimetria acima do que seria desejável (> 1.00), ainda que, nestes casos, os valores obtidos sejam pouco superiores ao limite considerado e, assim sendo, poderem ser considerados como desprezáveis. Contudo, como a consequência do facto de existirem valores de curtose elevados (desvios face à curva mesocúrtica) é a da produção de uma “sub-estimativa” (*underestimate*) da variância das variáveis, e tendo presente o futuro tratamento estatístico dos dados pelo *LISREL* (equações de regressão múltipla), deve-se considerar o efeito da existência de *heterocedasticidade*, isto é, de falta de homogeneidade de variância, nalguns pares de variáveis dos modelos que foram objecto deste estudo (cf. Kachigan, 1991; Tabachnick & Fidell, 2000). Entretanto, especial atenção deve merecer o caso da variável “desempenho/rendimento académico” (D/R), uma vez que ela é uma das variáveis consequentes do modelo preditor da integração universitária. Como a variância desta variável, calculada em termos de “nota final” é baixa, é expectável que a magnitude das correlações com os seus pares, nesse modelo, não seja elevada em virtude deste artefacto estatístico e não de razões de natureza substantiva.

Apresentam-se, seguidamente, as sínteses estatísticas descritivas dos resultados obtidos, quer para os estudantes de tecnologias (Quadro 51), quer para os estudantes de humanidades (Quadro 52).

Quadro 51 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas do modelo preditor da integração universitária (estudantes de tecnologias)

Variável	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Competição	9.80	2.76	3	15	-.37	-.44
CEC	22.67	8.22	7	43	.34	-.24
RI	11.83	2.22	5	15	-.64	.04
EE/BE	14.79	3.07	4	20	-.41	.46
Nº cadeiras	.58	.29	0	1	-.31	-.68

Legenda: CEC = compromisso para com a escolha de carreira; RI = relacionamento interpessoal; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar

Como se constata no quadro, nenhuma das variáveis apresentou problemas de distribuição.

Quadro 52 - Distribuição dos resultados nas variáveis endógenas do modelo preditor da integração universitária (estudantes de humanidades)

Variável	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Competição	9.13	2.57	3	15	-.07	-.71
CEC	22.46	7.70	7	43	.36	-.28
RI	11.44	2.40	4	15	-.62	-.18
EE/BE	14.75	3.32	4	20	-.62	.36
Nº cadeiras	.82	.28	0	1	-1.67	1.82

Legenda: CEC = compromisso para com a escolha de carreira; RI = relacionamento interpessoal; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar

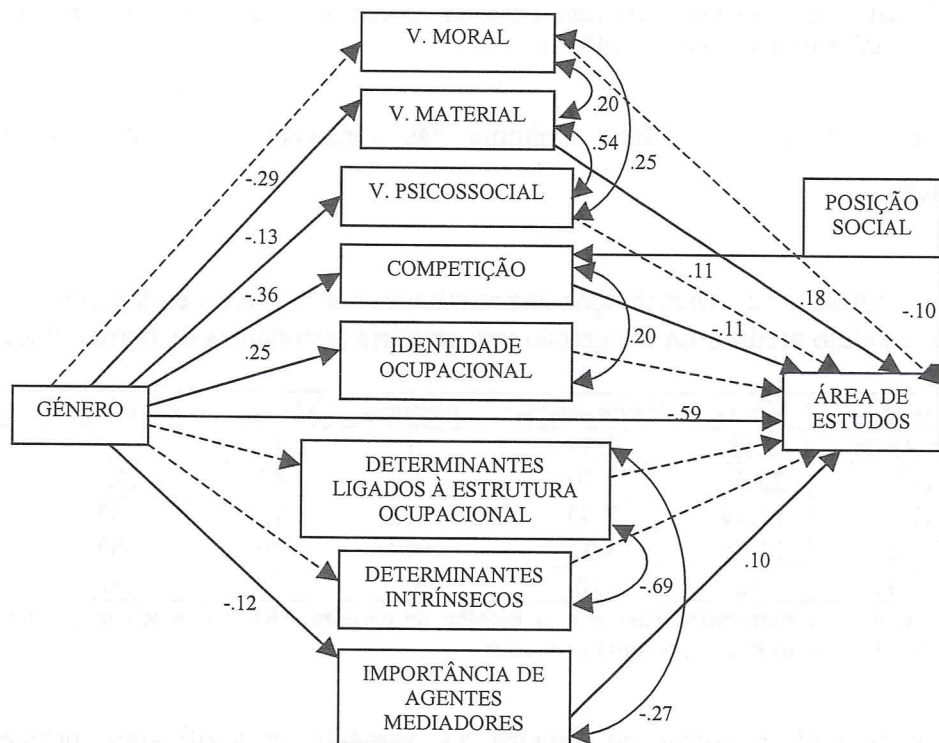
Conforme se pode verificar no Quadro 52, somente se verificaram problemas de distribuição para a variável “número de cadeiras”, análogos, mas não tão graves, àqueles encontrados para a variável “nota final” (cf. Quadro 50).

12.2 - Teste do modelo preditor da escolha de área de estudos

No teste do modelo preditor da escolha de área de estudos obtiveram-se resultados bastante aceitáveis para os índices que permitem apreciar acerca da adequabilidade do seu ajustamento aos dados empíricos ($GFI = .98$; $AGFI = .96$; $RMSEA = .03$). No caso do GFI e do $AGFI$, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do $RMSEA$, o valor do índice foi de .03, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre .00 e .05 e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a .90. Então, (1) dado que o valor de $RMSEA$ é $< .05$ (.03); (2) que o limite superior do intervalo é igual a .05; e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ (.90),

pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo, teórico ou hipotético, em análise, está bem ajustado aos dados observados. Os resultados obtidos para este teste são representados, graficamente, pelo Diagrama 11.

Diagrama 11 - Teste do modelo predictor da escolha de área de estudos



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Como se verifica no diagrama, todas as relações recíprocas entre os pares de variáveis moderadoras do modelo (setas com duplo sentido) revelaram ser estatisticamente significativas, sendo que dois deles apresentaram um *padrão* de interrelação negativo. Isto significa que, para a escolha de carreira (curso) dos estudantes, à medida que a importância dos “determinantes intrínsecos” e do papel de “agentes mediadores” aumenta, decresce a importância dos “determinantes ligados à estrutura ocupacional”, e *vice-versa*. Os outros pares de variáveis covariam no mesmo sentido. Isto significa que, para a escolha de carreira dos estudantes, à medida que a importância do “valor material” do trabalho aumenta, também aumenta o seu “valor psicossocial”, e *vice-versa*, o mesmo acontecendo para os pares “valor moral”/“valor psicossocial”, “valor moral”/“valor material” e “competição”/“identidade ocupacional”. Constata-se, ainda, no diagrama, que os pares “determinantes ligados à estrutura

ocupacional”/“determinantes intrínsecos” e “valor material”/“valor psicossocial” evidenciaram resultados, em termos da *magnitude* da interrelação no par (covariância do erro), superiores ao dobro dos valores obtidos para qualquer um dos outros pares.

Quanto à relação entre a variável preditora “género” e as variáveis moderadoras, tidas como consequentes da mesma, no modelo, verifica-se que ela revelou ser uma má preditora do “valor moral” do trabalho, bem como da importância, para a escolha de carreira (curso) dos estudantes, dos “determinantes intrínsecos” e dos “determinantes ligados à estrutura ocupacional”. Para as restantes variáveis, constata-se que o “género” é um bom preditor do “valor material” e “do valor psicossocial” do trabalho, ainda que com covariância negativa para ambas as variáveis. Isso significa que as estudantes do género feminino (leia-se sempre, face ao outro género) atribuíram menos importância ao “valor material” e ao “valor psicossocial” do trabalho. O “género” é, também, um bom preditor da “competição” e da “identidade ocupacional”, ainda que com tradução diversa consoante se trate de uma ou outra variável. Existe um *padrão* antagónico de relação de predição entre estes pares de variáveis (peso beta negativo para o primeiro e peso beta positivo para o segundo), ou seja, enquanto que as estudantes do género feminino atribuíram mais importância a uma escolha profissional conforme à “identidade ocupacional”, os estudantes do género masculino atribuíram mais importância à “competição” para alcançar o sucesso profissional. Foram, também, os estudantes do género masculino aqueles que atribuíram mais importância ao papel de “agentes mediadores” para a sua escolha de carreira (curso). Constata-se, ainda, no diagrama, que o “género”, em termos da *magnitude* da relação de predição que mantém com cada uma das variáveis atrás referidas, é melhor preditor do “valor material”, da “competição” e da “identidade ocupacional”, do que das restantes variáveis, uma vez que a sua relação com as primeiras apresenta betas superiores ao dobro daqueles obtidos para a sua relação com qualquer uma das outras. Mas, para além do “género”, também a “posição social” é boa preditora da “competição”. Quanto ao *padrão* desta relação, importa lembrar que a variável “posição social” deve ter uma leitura diferente das demais, isto é, se o sentido de relação for negativo, isso quer dizer que à medida que a variável “posição social” sobe, tal também acontece para a “competição”. Assim sendo, foram os estudantes de posição social mais baixa aqueles que atribuíram mais importância à “competição” para alcançar o sucesso profissional. Este conjunto de resultados traduz-se nas diferenças encontradas para os coeficientes de determinação

parcial dos caminhos que conduzem a estas variáveis ou, por outras palavras, para a quantidade de variância que a elas se encontra associada: ela foi bastante mais elevada para a “competição” ($R^2 = .15$), para o “valor material” ($R^2 = .08$), e para a “identidade ocupacional” ($R^2 = .06$), do que para o “valor psicossocial” ($R^2 = .02$) e para a “influência de agentes mediadores” ($R^2 = .02$).

Quanto ao conjunto das variáveis preditoras da escolha de “área de estudos”, verifica-se que as variáveis “determinantes ligados à estrutura ocupacional”, “determinantes intrínsecos”, “valor moral”, “valor psicossocial” e “identidade ocupacional”, revelaram ser más preditoras dessa escolha. Para as restantes variáveis, constata-se que o “género”, a “competição”, a “posição social”, o “valor material” e a “importância de agentes mediadores”, são bons preditores da escolha de “área de estudos”, ainda que com tradução diversa consoante se tratem das três primeiras ou das outras duas variáveis: existe um *padrão* antagónico de relação de predição entre estes pares de variáveis (pesos beta negativos para as primeiras e pesos beta positivos para as últimas). Assim, os estudantes pertencentes a famílias com uma “posição social” mais elevada, tenderam a escolher cursos de tecnologias, o mesmo acontecendo com aqueles que atribuíram mais importância ao “valor material” do trabalho e à “importância de agentes mediadores” para a sua escolha de carreira (curso). No que respeita aos cursos de humanidades, a sua escolha foi feita, principalmente, pelos estudantes que atribuíram mais importância à “competição” para o sucesso profissional e que eram do género feminino.

Constata-se, ainda, no diagrama, que, das duas variáveis antecedentes do modelo (“género” e “posição social”), a variável “género” é aquela que apresenta uma *magnitude* mais elevada de relação de predição com a variável consequente (“área de estudos”). O efeito directo “género” sobre a “área de estudos” foi de $-.59$, mas acrescentando a este seu efeito directo, também o seu efeito indirecto, mediado pela “importância de agentes mediadores”, amplificador do efeito directo, ainda que de forma pouco relevante ($-.12 * .10 = -.01$), pelo “valor material”, amplificador do efeito directo ($-.29 * .18 = -.05$), e pela competição, mitigadora do efeito directo ($-.36 * -.11 = .04$), o efeito total do “género” sobre a “área de estudos” sobe para $-.61$ (soma algébrica dos efeitos indirectos e do efeito directo). O efeito directo da “posição social” sobre a “área de estudos” foi de $.10$, mas acrescentando a este seu efeito directo, também o seu

efeito indirecto, mediado pela “competição”, mitigadora do efeito directo ($.11 * -.11 = -.01$), o seu efeito total baixa para $.09$. Então, pode-se afirmar que foi o “género” que contribuiu, decisivamente, para o resultado obtido para o coeficiente de determinação de correlação múltipla total do modelo ou, por outras palavras, para a quantidade de variância da variável “área de estudos” captada pelo modelo ($R^2 = .43$).

12.3 - Teste do modelo preditor da integração universitária

Antes de apresentar os resultados obtidos para o teste do modelo preditor da integração universitária, importa recordar que o “desempenho/rendimento académico” foi tomado sob a forma de três variáveis: “nota final”, e sua decomposição em “média das notas z ” e “número de cadeiras”. Com elas foram testadas duas versões do modelo, a primeira com a “nota final” e a segunda com as outras duas variáveis (tidas como interrelacionadas). Acresce que esta última versão do modelo foi, também, testada, tomando, por um lado, os estudantes de tecnologias e, por outro, os de humanidades.

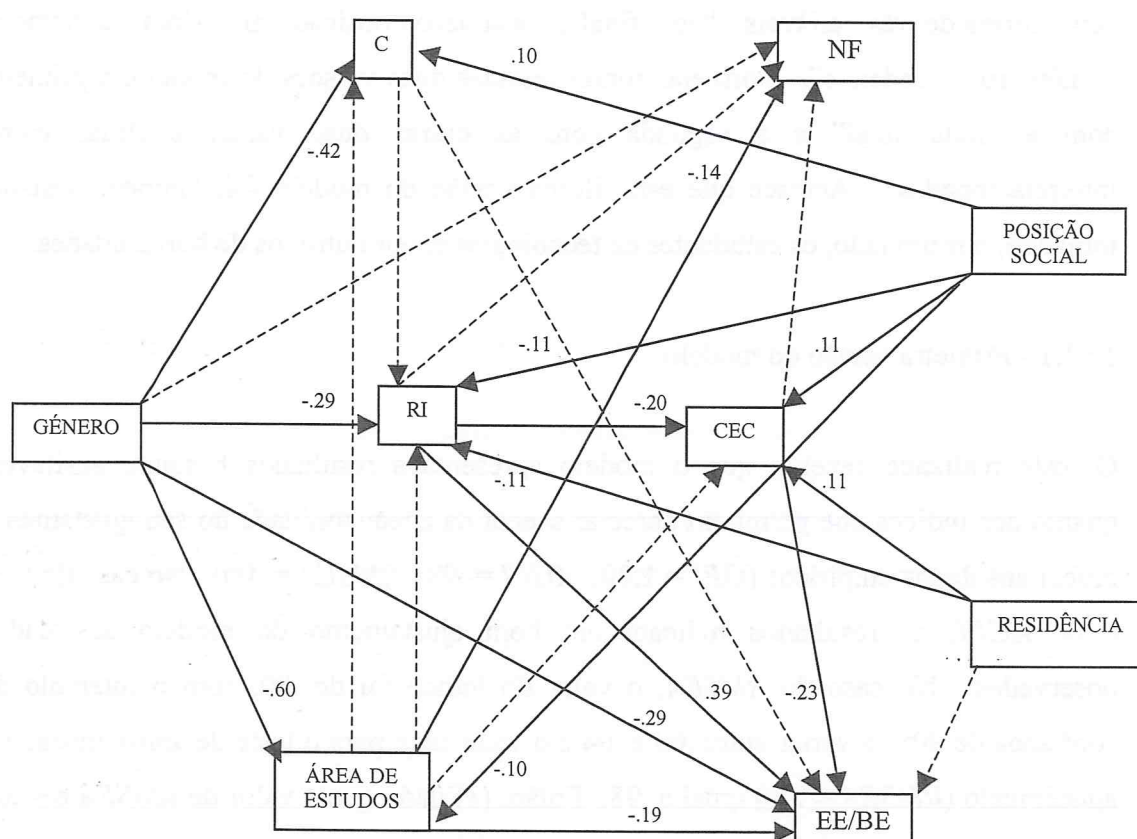
12.3.1 - Primeira versão do modelo

O teste realizado revelou que o modelo apresentava resultados bastante aceitáveis quanto aos índices que permitem apreciar acerca da adequabilidade do seu ajustamento global aos dados empíricos ($GFI = 1.00$; $AGFI = .98$; $RMSEA = .00$). No caso do GFI e do $AGFI$, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do $RMSEA$, o valor do índice foi de $.00$, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre $.00$ e $.04$ e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a $.98$. Então, (1) dado que o valor de $RMSEA$ é $< .05$ ($.00$); (2) que o limite superior do intervalo é $< .05$; e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ ($.98$), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo, teórico ou hipotético, em análise, está bem ajustado aos dados observados. Os resultados obtidos para este teste são representados, graficamente, pelo Diagrama 12.

Verifica-se, nesse diagrama, que todas as relações de predição entre a variável exógena “género” e as variáveis endógenas do modelo são estatisticamente significativas, excepto para o caso da variável “nota final”. Constatou-se, pois, que o “género” é um

bom preditor da “área de estudos” (-.60), da “competição” (-.42), do “relacionamento interpessoal” (-.29) e do “equilíbrio emocional/bem-estar” (-.29) dos estudantes, apresentando, estas relações de predição, um *padrão* negativo. Isto significa que as estudantes do género feminino (leia-se sempre, face ao outro género) escolheram, preferencialmente, cursos de humanidades, atribuíram menos importância à “competição” para alcançar o sucesso profissional, e tinham mais dificuldades, tanto de “relacionamento interpessoal”, quanto de adaptação à vida universitária (“equilíbrio emocional/bem-estar”).

Diagrama 12 - Teste do modelo preditor da integração universitária (1ª versão)



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Legenda: RI = relacionamento interpessoal; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; NF = nota final; C = competição

Quanto à variável exógena “posição social” ela revelou ser boa preditora da “área de estudos” (-.10), da “competição” (.10), do “relacionamento interpessoal” (-.11), e do “compromisso” (.11). No que concerne ao *padrão* destas relações de predição, e como a variável “posição social” deve ter uma leitura diferente das demais, constata-se que os estudantes de “posição social” menos elevada (leia-se sempre, face aos que têm uma

“posição social” mais elevada) tenderam para escolher cursos de humanidades, atribuíram mais importância à “competição”, e revelaram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal” e estar mais comprometidos com a escolha de carreira. Quanto à outra variável exógena do modelo, a “residência”, ela revelou ser boa preditora do “relacionamento interpessoal” (-.11) e do “compromisso” (.11) dos estudantes, constatando-se que foram aqueles que viviam fora de casa dos pais (leia-se sempre, face àqueles em que tal não acontece) os que revelaram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal” e estar mais comprometidos com a escolha de carreira.

No que respeita às relações de predição entre as variáveis endógenas moderadoras do modelo (“área de estudos”, “competição”, “relacionamento interpessoal” e “compromisso”), verifica-se, somente, a existência de uma relação de predição, estatisticamente significativa, entre as variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso” (-.20). Analisando o *padrão* desta relação, constata-se que foram os estudantes que revelaram ter mais facilidade de “relacionamento interpessoal” aqueles que estavam menos comprometidos com a escolha de carreira. Considerando, agora, os coeficientes de determinação dos caminhos que conduzem a estas quatro variáveis ou, por outras palavras, a quantidade de variância estimada que a elas se encontra associada, ela foi muito mais elevada para a “área de estudos” ($R^2 = .35$) do que para as outras três variáveis: $R^2 = .16$, para a “competição”; $R^2 = .08$, para o “relacionamento interpessoal”; e, $R^2 = .07$, para o “compromisso”.

Acresce, ainda, que quanto às relações de predição entre estas quatro variáveis endógenas moderadoras do modelo e as duas variáveis endógenas tidas como consequentes no mesmo, verificou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso” com a variável “equilíbrio emocional/bem-estar”. Também a variável “área de estudos” revelou ser boa preditora do “equilíbrio emocional/bem-estar”, assim como da “nota final” dos estudantes. Quanto ao *padrão* destas relações, constata-se que foram os estudantes que revelaram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal” e que estavam mais comprometidos com a escolha de carreira aqueles que apresentaram um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. Verifica-se, também, que são aqueles estudantes que pertencem à área de tecnologias (leia-se sempre, face aos de

humanidades) os que revelaram ter mais dificuldade de adaptação à vida universitária (“equilíbrio emocional/bem-estar” e “nota final”).

Note-se, ainda, no diagrama, que a relação entre o “relacionamento interpessoal” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada pelo “compromisso”. Assim, admitiu-se, nesse modelo, a existência de um efeito directo do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar”, verificando-se que a *magnitude* deste efeito foi de .39: maiores dificuldades no “relacionamento interpessoal” conduzem a um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. Mas acrescentando a este efeito directo o seu efeito indirecto, mediado pelo “compromisso”, amplificador do efeito directo ($-.20 * .23 = .05$), o efeito total do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi de .43.

Analisando, agora, os caminhos que conduzem às duas variáveis consequentes do modelo, pode-se afirmar: (1) que a variável “nota final” é, somente, bem predita pela “área de estudos” (com um efeito directo igual a $-.14$), sendo francamente baixa a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem ($R^2 = .02$); e, (2) que a variável “equilíbrio emocional/bem-estar” é, como já foi referido, bem predita pelo “relacionamento interpessoal”, pelo “género”, pelo “compromisso”, e pela “área de estudos”, sendo a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem ($R^2 = .35$) bastante superior à encontrada para a “nota final”.

Note-se, ainda, no diagrama, que a relação de predição entre o “género” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada, por um lado, pelo “relacionamento interpessoal”, por outro, pela “área de estudos” e, também, pelo caminho definido pelas variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso”. O efeito directo do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a $-.29$: os estudantes do género feminino apresentaram um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. O efeito indirecto do “género”, considerando o “relacionamento interpessoal”, foi igual a $-.11$ ($-.29 * .39$), amplificando o efeito directo. O efeito indirecto do “género”, considerando a “área de estudos”, foi igual a $.11$ ($-.60 * -.19$), mitigando o efeito directo. O efeito indirecto do “género”, considerando o “relacionamento interpessoal” e o “compromisso”, foi igual a $-.01$ ($-.29 * -.20 * -.23$), amplificando o efeito directo, ainda que de forma pouco

relevante. Assim, o efeito total do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a $-.30$.

Importa referir, ainda, que se verificou, no modelo, uma grande diferença de previsão apresentada pelas variáveis “género” e “área de estudos” (correlação = $-.60$), relativamente às outras que o constituíam, facto este que remete para a existência de uma forte associação (redundância) entre o “género” e a “área de estudos” (cf. Quadro 38). O efeito da “área de estudos” sobre as variáveis a que ela se liga, poder-se-á ter ficado a dever ao facto de haver um muito maior número de estudantes do género feminino na área de humanidades. Para averiguar acerca desta dúvida seria desejável, pois, que o modelo fosse testado com uma só destas variáveis, controlando a outra através da sua fixação. No caso do presente trabalho, por razões de natureza teórica, para além das atrás mencionadas, fixou-se a variável área de estudos, tendo sido o modelo testado, por um lado, para os estudantes de humanidades e, por outro, para os estudantes de tecnologias.

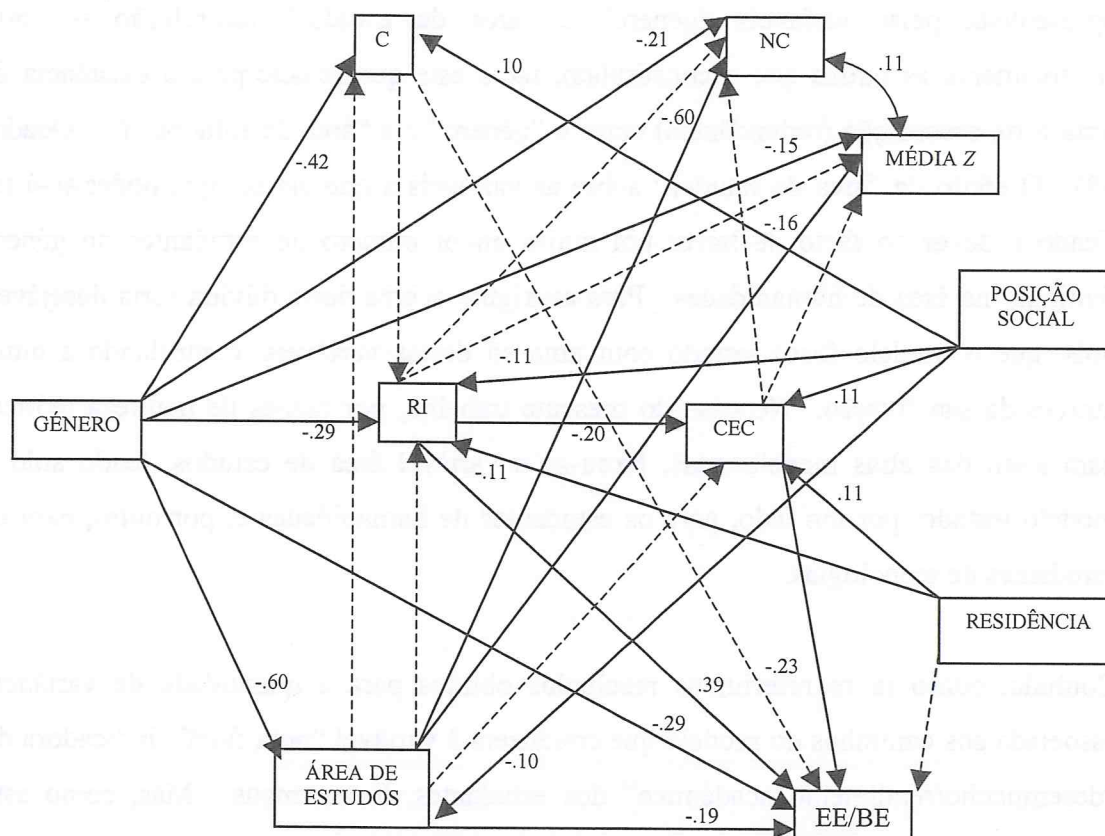
Contudo, como já se referiu, os resultados obtidos para a quantidade de variância associada aos caminhos do modelo que conduzem à variável “nota final”, indicadora do “desempenho/rendimento académico” dos estudantes, foram maus. Mas, como esta variável apresentou problemas de distribuição (variância subestimada), os maus resultados para ela encontrados poderiam ficar a dever-se a esse artefacto estatístico e não a razões de natureza substantiva, pelo que se procedeu à sua bipartição nas componentes que a definiam, as quais já não apresentaram o mesmo problema, recordando-as: “média das notas z ” e “número de cadeiras”. Fez-se, então, seguidamente, o teste do modelo com estas duas novas variáveis, por forma a verificar se, com elas, se obteriam melhores resultados.

12.3.2 - Segunda versão do modelo

O teste desta versão do modelo revelou que ele apresentava, para os índices de adequabilidade do seu ajustamento aos dados observados, resultados idênticos aos que antes tinham sido obtidos com a variável “nota final”. Manteve-se o bom ajustamento do modelo ($GFI = .99$; $AGFI = .98$; $RMSEA = .00$: antes, $GFI = 1.00$; $AGFI = .98$; $RMSEA = .00$). Só no valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA <$

.05) é que houve uma alteração, e para melhor (antes, igual a .98, agora, igual a .99). Os resultados obtidos para este teste são representados, graficamente, pelo Diagrama 13.

Diagrama 13 - Teste do modelo preditor da integração universitária (2ª versão)



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Legenda: RI = relacionamento interpessoal; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; Média z = média das notas z; NC = número de cadeiras; C = competição

Verifica-se, no diagrama, que a “área de estudos” é boa preditora da “média das notas z” e do “número de cadeiras”, tal como o era para a “nota final” (cf. Diagrama 12), e que houve, nesta versão do modelo, comparativamente com a anterior, um ligeiro aumento na *magnitude* da relação entre as variáveis para a “média das notas z” (-.16), e um aumento considerável para o “número de cadeiras” (-.60); antes, com a “nota final”, essa *magnitude* era igual a -.14. Nesta versão do modelo, ao contrário da anterior, junta-se à “área de estudos” o “género” como bom preditor da “média das notas z” e do “número de cadeiras”, sendo o seu efeito directo sobre esta última variável (-.21) superior ao seu efeito directo sobre a outra (-.15). Analisando o *padrão* destas relações directas, constata-se que foram os estudantes do género feminino e aqueles pertencentes

à área de tecnologias os que apresentaram piores resultados em ambas as variáveis (“média das notas z” e “número de cadeiras”).

Constata-se, também, no diagrama, que a relação de predição entre o “género”, quer com a “média das notas z”, quer com o “número de cadeiras”, é mediada pela “área de estudos”. Como o efeito directo do “género” sobre a “média das notas z” foi igual a -.15, e o seu efeito indirecto, considerando a “área de estudos”, foi igual a .10 ($-.60 * -.16$), mitigando o efeito directo, logo, o seu efeito total foi igual a -.05. Como o efeito directo do “género” sobre o “número de cadeiras” foi igual a -.21, e o seu efeito indirecto, considerando a “área de estudos”, foi igual a .36 ($-.60 * -.60$), o seu efeito total foi igual a .15, invertendo-se o sentido do efeito directo: foram os estudantes de género feminino aqueles que realizaram um maior “número de cadeiras”. Note-se, ainda, que se verificou a existência de um efeito positivo de interacção recíproca entre as variáveis “média das notas z” e “número de cadeiras” (.11), o que significa que estes dois indicadores do “desempenho/rendimento académico” variam no mesmo sentido: quanto maior o “número de cadeiras” maior a “média das notas z”.

Entretanto, o resultado obtido em termos da quantidade de variância associada aos caminhos que conduzem ao “número de cadeiras” é bastante mais elevado ($R^2 = .26$) do que os resultados obtidos para qualquer uma das outras duas variáveis indicadoras do “desempenho/rendimento académico” testadas ($R^2 = .02$ para a “média das notas z” e, como vimos na secção anterior, também para a “nota final”).

Então, pelas razões mencionadas, foi com a presente versão do modelo que se prosseguiu este trabalho, testando-a para os estudantes de tecnologias e para os estudantes de humanidades, por forma a apreciar até que ponto divergiam/convergiavam os resultados da aplicação do modelo a estes dois grupos. Esta opção, teoricamente fundada, justifica-se, também, pelo facto de, como já foi referido, existir uma forte associação (redundância) entre o “género” e a “área de estudos”.

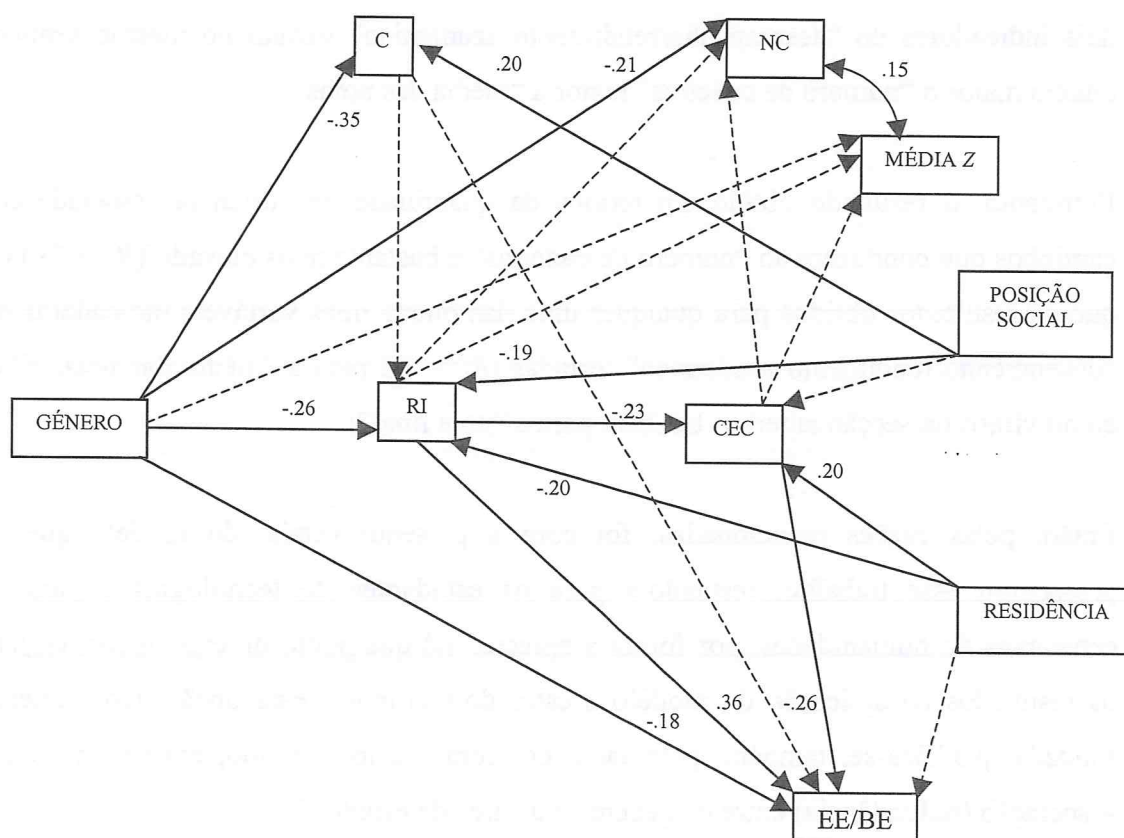
12.3.3 - Segunda versão do modelo aplicada aos estudantes de tecnologias

O teste do modelo aplicado aos estudantes de tecnologias revelou que o mesmo apresentava resultados bastante aceitáveis nos índices de adequabilidade do ajustamento

aos dados empíricos ($GFI = .99$; $AGFI = .96$; $RMSEA = .00$). No caso do GFI e do $AGFI$, os resultados indicam um bom ajustamento do modelo aos dados observados. No caso do $RMSEA$, o valor do índice foi de $.00$, com o intervalo de confiança de 90% a variar entre $.00$ e $.05$ e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a $.95$. Então, (1) dado que o valor de $RMSEA$ é $< .05$ ($.00$); (2) que o limite superior do intervalo é $= .05$; e, (3) que o valor de probabilidade associado com este teste de aproximação do ajustamento é $> .50$ ($.95$), pode-se concluir que a discrepância devida à aproximação é desprezável. Assim, é possível afirmar que o modelo, teórico ou hipotético, em análise, está bem ajustado aos dados observados.

Os resultados obtidos para este teste são representados, graficamente, pelo Diagrama 14.

Diagrama 14 - Teste do modelo predictor da integração universitária (2ª versão), aplicado aos estudantes de tecnologias



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Legenda: RI = relacionamento interpessoal; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; Média z = média das notas z; NC = número de cadeiras; C = competição

Verifica-se, no diagrama, que o “gênero” é bom preditor da “competição” (-.35), do “relacionamento interpessoal” (-.26), do “número de cadeiras” (-.21) e do “equilíbrio emocional/bem-estar” (-.18), apresentando, estas relações de predição, um *padrão* negativo. Isto significa que os estudantes do gênero feminino atribuíram menos importância à “competição” para alcançar o sucesso profissional, e tinham mais dificuldades, tanto de “relacionamento interpessoal”, quanto de adaptação à vida universitária (“equilíbrio emocional/bem-estar”, “número de cadeiras”).

Quanto às outras variáveis exógenas do modelo, “posição social” e “residência”, elas revelaram ser boas preditoras das variáveis a que se encontram ligadas, com a exceção da variável “compromisso”, que não é bem predita pela “posição social”. Assim temos: (1) para o “relacionamento interpessoal”, um efeito directo da “posição social” igual a -.19 e da “residência” igual a -.20; e, (2) para o “compromisso”, um efeito directo da “residência” igual a .20. No que concerne ao *padrão* destas relações de predição, e como a variável “posição social” deve ter uma leitura diferente das demais, constata-se que os estudantes de “posição social” menos elevada atribuíram mais importância à “competição” e revelaram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal”, e que foram aqueles estudantes que viviam fora de casa dos pais os que demonstraram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal” e estar mais comprometidos com a escolha de carreira.

No que respeita às relações de predição entre as variáveis endógenas moderadoras do modelo (“competição”, “relacionamento interpessoal” e “compromisso”), verifica-se, somente, a existência de uma relação de predição, estatisticamente significativa, entre as variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso” (-.23). Analisando o *padrão* desta relação, constata-se que foram os estudantes que revelaram ter mais facilidade de “relacionamento interpessoal” aqueles que estavam menos comprometidos com a escolha de carreira. Considerando, agora, os coeficientes de determinação dos caminhos que conduzem a estas três variáveis ou, por outras palavras, a quantidade de variância estimada que a elas se encontra associada, ela foi mais elevada para a “competição” ($R^2 = .18$), do que para o “relacionamento interpessoal” ($R^2 = .12$) e para o “compromisso” ($R^2 = .12$).

Acresce, ainda, que quanto às relações de predição entre estas três variáveis endógenas moderadoras do modelo e as três variáveis endógenas tidas como consequentes no mesmo, verificou-se a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso” com a variável “equilíbrio emocional/bem-estar”. Quanto ao *padrão* destas relações, constata-se que foram os estudantes que revelaram ter mais dificuldade de “relacionamento interpessoal” e que estavam mais comprometidos com a escolha de carreira aqueles que apresentaram um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. Note-se, ainda, no diagrama, que a relação entre o “relacionamento interpessoal” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada pelo “compromisso”. Assim, como efeito directo do “relacionamento interpessoal” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a .36 e o seu efeito indirecto é igual a .06 ($-.23 * -.26$), o seu efeito total foi igual a .42: o compromisso amplificou o efeito directo.

Analisando, agora, os caminhos que conduzem às três variáveis endógenas consequentes do modelo constata-se: (1) que a variável “média das notas z” não é bem predita por qualquer uma das variáveis, sendo a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem bastante baixa ($R^2 = .02$); (2) que a variável “número de cadeiras” é, somente, bem predita pelo “género” ($-.21$), principal responsável pelo resultado obtido para a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem ($R^2 = .05$); e, (3) que a variável “equilíbrio emocional/bem-estar” é, como já foi referido, bem predita pelo “género” (efeito directo igual a $-.18$), pelo “relacionamento interpessoal” (efeito directo igual a .36) e pelo “compromisso” (efeito directo igual a $-.26$), sendo a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem bastante superior ($R^2 = .38$) à encontrada para as outras duas variáveis consequentes do modelo.

Note-se, ainda, no diagrama, que a relação de predição entre o “género” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada pelo “relacionamento interpessoal” e, também, pelo caminho definido pelas variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso”. O efeito directo do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a $-.18$: o género feminino tem um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. O efeito indirecto do “género”, tendo em consideração o “relacionamento interpessoal”, foi igual a $-.09$ ($-.26 * .36$), amplificando o efeito directo. O efeito indirecto do “género”,

considerando o “relacionamento interpessoal” e o “compromisso”, foi igual a $-.02$ ($-.26 * -.23 * -.26$), o que amplificou o efeito directo, ainda que de forma pouco relevante. Assim sendo, o efeito total do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a $-.29$.

Por fim, importa referir que se verificou a existência de um efeito positivo de interacção recíproca entre as variáveis “média das notas z ” e “número de cadeiras” ($.15$), o que significa que estes dois indicadores do “desempenho/rendimento académico” variam no mesmo sentido: quanto maior o “número de cadeiras” maior a “média das notas z ”.

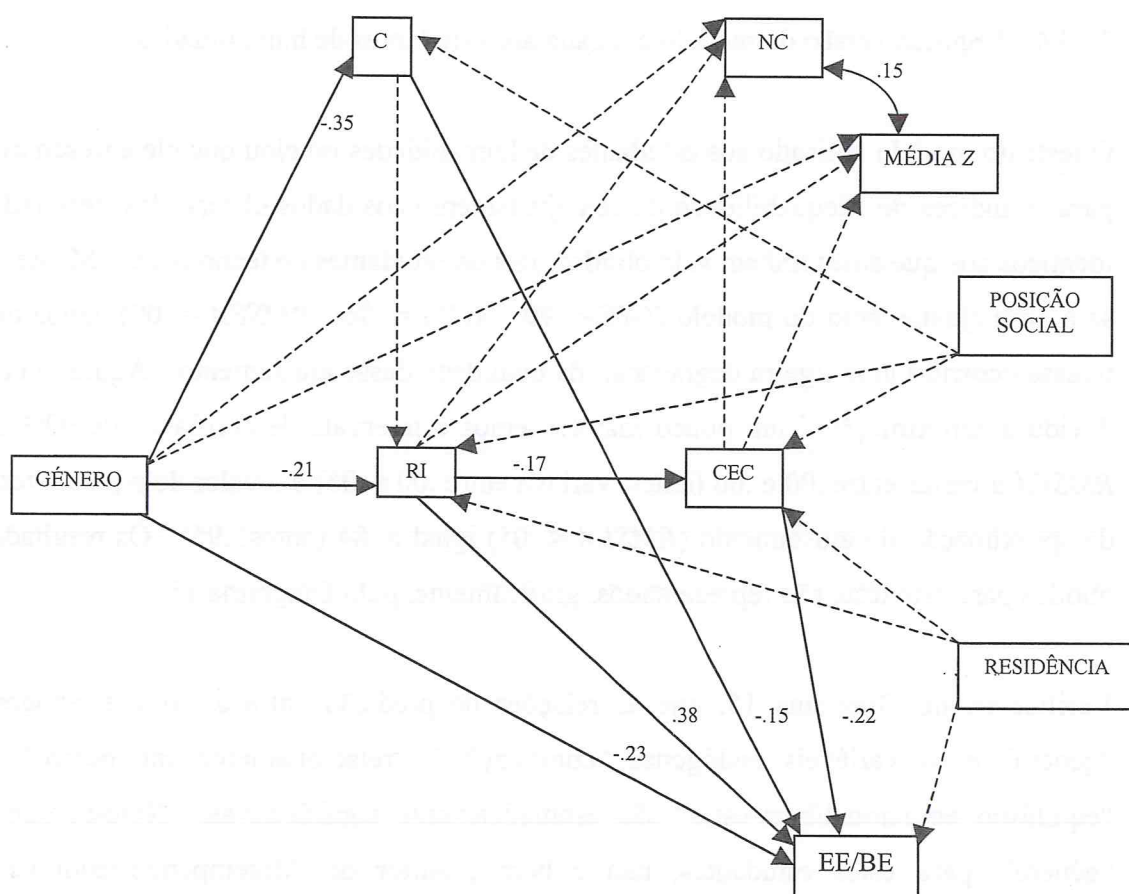
12.3.4 - Segunda versão do modelo aplicada aos estudantes de humanidades

O teste do modelo aplicado aos estudantes de humanidades revelou que ele apresentava, para os índices de adequabilidade do seu ajustamento aos dados observados, resultados idênticos aos que antes tinham sido obtidos para os estudantes de tecnologias. Manteve-se o bom ajustamento do modelo ($GFI = .99$; $AGFI = .96$; $RMSEA = .00$), ainda que tivesse ocorrido uma ligeira degradação da qualidade desse ajustamento. Agora, o erro devido à aproximação é um pouco maior: temos o intervalo de confiança de 90% do $RMSEA$ a variar entre $.00$ e $.06$ (antes, variava entre $.00$ e $.05$) e o valor de p para o teste de aproximação do ajustamento ($RMSEA < .05$) igual a $.84$ (antes, $.95$). Os resultados obtidos para este teste são representados, graficamente, pelo Diagrama 15.

Verifica-se, no Diagrama 15, que as relações de predição entre a variável exógena “género” e as variáveis endógenas “competição”, “relacionamento interpessoal” e “equilíbrio emocional/bem-estar” são estatisticamente significativas. Note-se que o “género”, para estes estudantes, não é bom preditor do “desempenho/rendimento académico” (“média das notas z ” e “número de cadeiras”), contrariamente ao acontecido para os estudantes de tecnologias, em que o género era bom preditor do “número de cadeiras”. Entretanto, para as relações válidas, agora, encontradas, mantém-se o *padrão* obtido, quando considerado o modelo aplicado aos estudantes de tecnologias. Ou seja, no caso dos estudantes de humanidades, foram, também, os que pertenciam ao género feminino aqueles que atribuíram menos importância à “competição”, e que tinham mais dificuldade, tanto de “relacionamento interpessoal”, quanto de adaptação à vida universitária (“equilíbrio emocional/bem-estar”). Continuando com esta comparação, a

magnitude de relação directa entre o “género” e estas variáveis foi de $-.35$ para a “competição” (igual à obtida para os estudantes de tecnologias); $-.21$ para o “relacionamento interpessoal” ($-.26$ para os de tecnologias); e, $-.23$ para o “equilíbrio emocional/bem-estar” ($-.18$ para os de tecnologias). Quanto às outras variáveis exógenas do modelo, “posição social” e “residência”, ao contrário do ocorrido para os estudantes de tecnologias, elas revelaram, para os de humanidades, não ser boas preditoras de qualquer uma das variáveis a que se encontram ligadas no modelo.

Diagrama 15 - Teste do modelo preditor da integração universitária (2ª versão), aplicado aos estudantes de humanidades



Nota: no diagrama, por questões de parcimoniosidade de apresentação gráfica, não estão representadas as relações entre os termos de erro (E) e as variáveis observadas

Legenda: RI = relacionamento interpessoal; CEC = compromisso para com a escolha de carreira; EE/BE = equilíbrio emocional/bem-estar; Média z = média das notas z; NC = número de cadeiras; C = competição

No que respeita às relações de predição entre as variáveis endógenas moderadoras do modelo (“competição”, “relacionamento interpessoal” e “compromisso”), verifica-se que o conjunto de resultados obtidos é equivalente ao dos antes encontrados para os

estudantes de tecnologias, mas diminuindo a *magnitude* do efeito directo da única relação válida encontrada (-.17, antes -.23). Isso significa que foram os estudantes que revelaram ter mais facilidade de “relacionamento interpessoal” aqueles que estavam menos comprometidos com a escolha de carreira. Considerando, agora, os coeficientes de determinação dos caminhos que conduzem a estas três variáveis ou, por outras palavras, a quantidade de variância estimada que a eles se encontra associada, ela foi mais elevada para a “competição” ($R^2 = .13$) do que para o “relacionamento interpessoal” ($R^2 = .05$) e para o “compromisso” ($R^2 = .04$). Estes resultados, em termos relativos, são análogos aos anteriormente encontrados para os estudantes de tecnologias, mas, em termos absolutos, são piores: houve uma degradação da qualidade preditiva dos caminhos que conduzem a essas variáveis (antes: $R^2 = .18$, para a “competição”; $R^2 = .12$, para o “compromisso”; e, $R^2 = .12$, para o “relacionamento interpessoal”). É que a “posição social”, agora, não contribui para a “competição” e para o “relacionamento interpessoal” (ao contrário do que acontecia para os estudantes de tecnologias), tal como para o compromisso (como já acontecia, também com os de tecnologias). A “residência” também não contribui para qualquer uma destas variáveis (ao contrário do que acontecia com os de tecnologias).

Quanto às relações de predição entre estas três variáveis endógenas moderadoras do modelo e as três variáveis endógenas tidas como consequentes no mesmo, os resultados obtidos foram algo diferentes dos obtidos para o modelo aplicado aos estudantes de tecnologias: agora, para além das outras variáveis que eram boas preditoras do “equilíbrio emocional/bem-estar”, a “competição” também o foi (com um efeito directo igual a -.15). Quanto ao *padrão* desta nova relação, verificou-se que os estudantes de humanidades que valorizaram mais a “competição” foram aqueles que apresentaram, também, um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. Quanto ao *padrão* das restantes relações de predição do “equilíbrio emocional/bem-estar”, ele manteve-se igual ao antes obtido para os estudantes de tecnologias, mas tal não se verificou no respeitante à *magnitude* das mesmas. Essa *magnitude*, agora, diminui para o “compromisso” (-.22, antes -.26), e aumenta para o “relacionamento interpessoal” (.38, antes .36). Note-se, ainda, no diagrama, que, tal como acontecia para o modelo aplicado aos estudantes de tecnologias, a relação entre o “relacionamento interpessoal” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada pelo “compromisso”. Assim, como o efeito directo do “relacionamento interpessoal” foi igual a .38, e o seu efeito indirecto

foi igual a .04 (-.17 * -.22), o seu efeito total foi igual a .42, ligeiramente inferior ao encontrado para os estudantes de tecnologias (.43).

Analisando, agora, os caminhos que conduzem às três variáveis endógenas consequentes do modelo constata-se: (1) que as variáveis “média das notas z” e “número de cadeiras” não são bem preditas por qualquer uma das restantes variáveis do modelo (contrariamente ao acontecido para os estudantes de tecnologias onde se destacava o efeito do “género”, ainda que somente sobre o “número de cadeiras”), tendo diminuído bastante a quantidade de variância associada aos caminhos que conduzem a esta variável ($R^2 = .01$, antes $R^2 = .05$), o mesmo acontecendo, mas numa menor escala para a “média das notas z” ($R^2 = .01$, antes $R^2 = .02$); e, (2) que a variável “equilíbrio emocional/bem-estar” é, como já foi referido, bem predita pelo “relacionamento interpessoal”, pelo “género”, pelo “compromisso” e pela “competição”, sendo que a quantidade de variância associada aos caminhos que a ela conduzem ($R^2 = .32$) diminuiu face àquela obtida para os estudantes de tecnologias ($R^2 = .38$).

Note-se, ainda, no diagrama, que a relação de predição entre o “género” e o “equilíbrio emocional/bem-estar” é mediada pelo “relacionamento interpessoal” e, também, pelo caminho definido pelas variáveis “relacionamento interpessoal” e “compromisso”. O efeito directo do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar” foi igual a -.23: o género feminino tem um “equilíbrio emocional/bem-estar” mais frágil. O efeito indirecto do “género”, tendo em consideração o “relacionamento interpessoal”, foi igual a -.08 (-.21 * .38), amplificando o efeito directo. O efeito indirecto do “género”, considerando o “relacionamento interpessoal” e o “compromisso”, foi nulo (-.21 * -.17 * -.22). Assim, o efeito total do “género” sobre o “equilíbrio emocional/bem-estar”, considerando estas relações, foi igual a -.31, aumentando, pois, face ao encontrado para os estudantes de tecnologias (-.29). Mas, agora, também a “competição” tem o estatuto de variável moderadora entre o “género” e o “equilíbrio emocional/bem-estar”. O efeito indirecto do “género”, considerando a “competição”, foi igual a .05 (-.35 * -.15), fazendo diminuir o efeito total do “género” para -.26: a “competição” mitiga, pois, as diferenças entre os géneros quanto ao “equilíbrio emocional/bem-estar”.

Por fim, importa referir que a *magnitude* e o *padrão* do efeito de interação recíproca entre as variáveis “média das notas z” e “número de cadeiras” (.15) se mantiveram iguais aos obtidos para os estudantes de tecnologias.

12.4 - Discussão e síntese geral

Tendo-se verificado que os modelos, teóricos ou hipotéticos, criados para representar a primeira e segunda fases da integração universitária (os quais foram sustentados por um tipo de posições relativas à carreira e à adaptação à Universidade mais de cariz psicossocial), se ajustavam bem aos dados empíricos, eles puderam ser, substantivamente, interpretados. Note-se, entretanto, que as estimativas encontradas para os parâmetros desses modelos são válidas para a população de estudantes universitários do 1º ano da Universidade do Minho que apresentam características sócio-demográficas iguais às daquelas dos estudantes da amostra usada no estudo. Mas esta generalização só é válida para as variáveis neles consideradas, isto é tal como elas foram operacionalizadas: usando outras formas de as medir obter-se-iam, muito provavelmente, outros resultados.

Quanto aos resultados obtidos na análise do modelo, teórico ou hipotético, criado para representar a primeira etapa da integração universitária, designado de “preditor da escolha de área de estudos”, verificou-se que a maioria das restrições (caminhos) que lhe foram impostas revelaram ser válidas (cf. Diagrama 11). Todavia, existiram alguns problemas de especificação local no modelo, no caso, alguns componentes irrelevantes (caminhos) que traduzem, nos estudantes (1) que o seu género de pertença não é bom preditor, quer da importância que atribuem às suas próprias competências e interesses vocacionais para efeitos de escolha de carreira (curso), quer da importância que atribuem às oportunidades e constrangimentos ligados à estrutura ocupacional que influenciam essa escolha, quer, ainda, do grau de assentimento que têm acerca da importância do valor moral do trabalho; (2) que o seu grau de assentimento acerca da importância do valor moral e do valor psicossocial do trabalho, bem como acerca da importância de uma escolha profissional conforme à identidade ocupacional, não são bons preditores da sua escolha de área de estudos; e, (3), que também não são bons preditores da sua escolha de área de estudos, quer a importância que atribuem às suas próprias competências e interesses vocacionais, quer a importância que atribuem às

oportunidades e constrangimentos ligados à estrutura ocupacional que influenciam essa escolha.

Então, o valor moral do trabalho não é um aspecto considerado como importante pelos estudantes, para efeitos de escolha de carreira, em conformidade com a ética materialista do trabalho, ainda, actualmente, dominante (cf. Häyrynen, 1991; Korman *et al.*, 1983; Savickas, 1992, 1995_{a,b}). No mesmo sentido, a importância do valor moral e do valor psicossocial do trabalho, bem como a importância de uma escolha profissional conforme à identidade ocupacional, são por eles tidas como irrelevantes para efeitos de escolha de área de estudos (no caso, tecnologias ou humanidades). Também se constatou que os estudantes não consideram como importantes para a sua escolha de curso, quer as suas próprias competências e interesses vocacionais, quer os aspectos ligados a oportunidades e constrangimentos da estrutura ocupacional, factos, eventualmente, imputáveis à flexibilidade da actual organização do nosso Sistema de Acesso ao Ensino Superior (cf. Marques & Miranda, 1996). Mas não só! Também é verdade que, hoje em dia, existe uma cada vez maior mobilidade dentro do mercado de trabalho, independentemente da formação académica; pode ter-se tirado um curso que dá acesso a um dado ramo de actividade e trabalhar-se noutro.

Quanto às restrições do modelo que se revelaram válidas, e no que respeita às interrelações hipotéticas entre os seus pares de variáveis moderadoras, verifica-se nos estudantes: (1) que quanto maior é a importância atribuída, quer às suas próprias competências e interesses vocacionais, quer à influência de agentes mediadores, menor a importância atribuída às oportunidades e constrangimentos ligados à estrutura ocupacional, e *vice-versa*, sendo bastante maior a magnitude da interrelação existente entre as competências e interesses vocacionais e esses aspectos da estrutura ocupacional, do que aquela existente entre a influência de agentes mediadores e tais aspectos; (2) que se encontram interrelacionados (positivamente) os três tipos de valor relativos ao trabalho (moral, material e psicossocial), sendo a interrelação existente entre o grau de assentimento acerca do valor material do trabalho e o grau de assentimento acerca do valor psicossocial do trabalho bastante mais forte do que aquelas relativas aos outros dois casos (valor moral/valor material e valor moral/valor psicossocial); e, (3) que o grau de assentimento acerca da importância de uma escolha profissional conforme à identidade ocupacional está interrelacionado (positivamente)

com o grau de assentimento acerca da importância da “competição” para o sucesso profissional.

Então, nestes estudantes, consta-se que a maior ou menor facilidade em lidar com a estrutura ocupacional, está relacionada, por um lado, com as suas próprias competências e interesses vocacionais, em consonância com o defendido no âmbito das abordagens psicossociológicas de análise da carreira, mais de pendor contextualista, e, por outro, com a influência do papel desempenhado por agentes mediadores da sua comunidade (família, escola), em consonância com o defendido no âmbito de uma abordagem psicossociológica de análise da carreira, mais de pendor relacional. Note-se, entretanto, que a primeira ordem de razões, atrás mencionada, tem um peso maior do que a segunda. Também se constata que nos estudantes, dada a interrelação entre os tipos de valor atribuível ao trabalho, e dada a existência de uma associação bastante maior para o par valor material/valor psicossocial do que para os outros pares, se verifica, por um lado, o já anteriormente inferido a propósito do tema da(s) ética(s) do trabalho (Korman *et al.*, 1983; Savickas, 1992, 1995_{a,b}), e, por outro, que o trabalho tem, hoje em dia, um valor mais material e psicossocial do que moral (cf. Häyrynen, 1991; Korman *et al.*, 1983; Savickas, 1992, 1995_{a,b}). Por último, a interrelação entre a realização de uma escolha profissional conforme à identidade ocupacional (tomada, numa lógica romântica, no sentido da valorização de aspectos ligados à possibilidade de escolher uma profissão que possibilite a expressão dos valores e necessidades pessoais) e a importância da competição para o sucesso profissional (numa lógica materialista), sendo, como é, positiva, merece particular atenção, uma vez que contradiz o que seria expectável que acontecesse nos estudantes, isto é, que essa interrelação fosse negativa (cf. Häyrynen, 1991; Savickas, 1992). Uma explicação para o sucedido, é que este facto seja um indício das transformações em curso nas sociedades ocidentais (com implicação no campo axiológico), que resultam, num retorno romântico, na emergência de uma nova ética do trabalho, a ética do desenvolvimento pessoal (cf. Méda, 1999; Richardson, 1993, 1996; Savickas, 1992, 1995_{a,b}).

Ainda quanto às restrições do modelo que se revelaram válidas, mas no que respeita às relações hipotéticas de predição entre o género e as variáveis moderadoras do mesmo, nestes estudantes verifica-se que ele é melhor preditor do grau de assentimento acerca da importância do valor material do trabalho, da competição para alcançar o sucesso

profissional e da escolha de uma profissão conforme à identidade ocupacional, do que do grau de assentimento acerca da importância do valor psicossocial do trabalho e da importância do papel de agentes mediadores. Constata-se, também, que as estudantes do género feminino (leia-se sempre, face aos do género masculino) têm um grau de assentimento menor acerca da importância, quer do valor material, quer do valor psicossocial do trabalho, quer, ainda, da competição para alcançar o sucesso profissional. Por outro lado, os estudantes do género masculino têm um grau de assentimento menor acerca da importância da escolha de uma profissão conforme à identidade ocupacional e atribuem mais importância à influência de agentes mediadores para a sua escolha de curso. Estes factos vão de encontro ao defendido por vários autores em trabalhos que, num quadro de referência mais 'enfeudado' em posições de cariz psicossocial, e de forma mais ou menos explícita, focam o tema das diferenças entre os géneros masculino e feminino, a propósito do desenvolvimento da identidade e da carreira (Amâncio, 1994; Bilsker *et al.*, 1988, in Nummenmaa & Sinisalo, 2000; Chickering & Reisser, 1993; Cook, 1991; Costa, 1991; Davidson, 1996; Erikson, 1968; Fitzgerald, Fassinger & Betz, 1995; Gilligan, 1979, 1981; Gottfredson, 1981; Greeley & Tinsley, 1988; Häyrynen, 1991; Nummenmaa & Sinisalo, 2000; Richardson, 1993; Rokeach, 1973; Savickas, 1995; Straub, 1987; Straub & Rodgers, 1986; Taylor & Pryor, 1985).

Temos, por fim, que a área de humanidades é, predominantemente, escolhida pelos estudantes que atribuem, por um lado, mais importância à competição para alcançar o sucesso profissional e, por outro, menos importância, quer ao valor material do trabalho, quer ao papel de agentes mediadores na escolha de curso. São, também, os estudantes que pertencem a famílias com uma posição social mais baixa que escolhem a área de humanidades, a qual é, também, maioritariamente escolhida por estudantes do género feminino. Então, dado o menor prestígio social relativo do tipo prevalente de saídas profissionais nesta área de estudos (docência ou de ordem assistencial), face àquelas mais típicas da área de tecnologias (engenharia ou programação de computadores), verifica-se que as posições defendidas por Bourdieu (1982, 1989, 1994; Bourdieu & Passeron, 1964, 1981) a propósito do fenómeno de reprodução social se mantêm actuais. Apesar da mobilidade social existente nos nossos dias, os sujeitos de origem social mais desfavorecida tendem a escolher profissões com menor peso na hierarquia social. Também o facto de as raparigas tenderem mais para escolher a área de

humanidades e os rapazes para escolher a de tecnologias é explicável, recorrendo a Bourdieu, designadamente, à sua noção de *habitus*, e a Gottfredson (1981), com a sua teoria da escolha de carreira baseada no estereótipo profissional do género. Importa referir, ainda, em conformidade com Gottfredson (1981), que o género de pertença destaca-se como sendo o melhor preditor da escolha de área de estudos dos estudantes, mas que nesta relação devemos, também, considerar o efeito de mediação de variáveis de índole psicossocial relativas ao seu contexto social e relacional, tais como a importância da competição para alcançar o sucesso profissional, a importância do valor material do trabalho, e a importância do papel de agentes mediadores da escolha de curso. Note-se que destas três variáveis só a competição faz esbater as diferenças entre os géneros. Dados estes resultados e aquele encontrado para o poder preditivo do modelo, pode-se afirmar que a escolha profissional funda-se, em grande medida, no significado social das profissões (Benedetto, 1987, 1992; Gottfredson, 1981; Huteau, 1976), sendo esse significado informado pela ética do trabalho característica do período histórico-social em que o sujeito vive (cf. Häyrynen, 1991; Korman *et al.*, 1983; Savickas, 1992, 1995_{a,b}). Deve referir-se, contudo, que o coeficiente de determinação total do modelo foi inferior a 50%, o que significa que mais de metade da variância da variável área de estudos se deve ao erro. Então, outras variáveis, antecedentes a esta, que não constam do modelo, poderiam captar parte da variância desse erro, isto é, parte da variância da variável área de estudos que não foi captada pelo modelo, fazendo, eventualmente, aumentar o poder preditivo do mesmo. Por exemplo, variáveis ligadas ao percurso escolar anterior dos estudantes, nomeadamente a escolha de agrupamento de estudos, no ensino secundário, influenciada pelas dificuldades de compreensão e de êxito em determinadas matérias ou, ainda, variáveis mais de ordem personalística, tal como aquela apreciada através da tipologia de personalidade vocacional de Holland (1966, 1973, 1985; Holland & Gottfredson, 1976; Holland, Gottfredson & Power 1980).

Quanto aos resultados obtidos na análise do modelo, teórico ou hipotético, criado para representar a segunda fase da integração universitária, designado de “preditor da integração universitária”, reitera-se que ele se ajustava bem aos dados empíricos, qualquer que fosse a versão do mesmo: com o desempenho/rendimento académico apreciado em termos de nota final (1ª versão, cf. Diagrama 12) ou em termos das suas duas componentes, média das notas *z* e número de cadeiras (2ª versão, cf. Diagrama 13).

Esta última versão do modelo, pela melhor *homocedasticidade* (ou homogeneidade de variância) entre as suas variáveis, oferecia maiores garantias de adequabilidade para usar o método de estimação que serviu para efectuar as análises do mesmo (*WLS*). Assim, no teste desta versão, para além do facto da frequência de uma dada área de estudos (no caso, tecnologias e humanidades) influenciar a adaptação dos estudantes à Universidade (desempenho/rendimento académico e equilíbrio emocional/bem-estar), o que já acontecia na primeira versão, agora, também o género de pertença dos estudantes a influencia. Este último dado, aliás, torna mais consentâneos os resultados obtidos com o defendido, quer no âmbito das teorias sobre o desenvolvimento da identidade mais centradas sobre aspectos de ordem psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968), quer no âmbito de abordagens mais de pendor contextualista relativas à adaptação à Universidade (Astin, 1975, 1977, 1984, 1997; Bean, 1980, 1982_{a,b}, 1983, 1985, 1990; Bean & Vesper, 1990; Cabrera *et al.*, 1993; Pascarella, 1980, 1985, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991; Terenzini *et al.*, 1995, 1996; Tinto, 1975, 1982, 1987), onde se destaca a importância do efeito das características sócio-demográficas que os estudantes possuem, prévias à entrada na Universidade, tais como o género e o estatuto social, sobre a maneira como eles se adaptam à instituição. Considerando o atrás referido, justificava-se, pois, o uso dessa segunda versão do modelo para fazer a interpretação dos resultados encontrados para o mesmo, o que foi feito.

Centrando-nos, inicialmente, sobre a variável área de estudos, ela revelou ser um importante mediador entre o género de pertença dos estudantes e a sua adaptação à Universidade (desempenho/rendimento académico e equilíbrio emocional/bem-estar). Este resultado vai de encontro ao referido por alguns autores que defendem que a atmosfera institucional universitária é um factor muito importante para a adaptação dos estudantes (Abrahamowicz, 1988; Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987), permitindo afirmar, em conformidade com posições como as de Almeida e colaboradores (1999), Astin (1997), Carneiro (1999) e Tinto (1987), que a frequência de uma determinada área de estudos condiciona a integração universitária de modo específico, dado o facto de nela existir um clima social, académico e intelectual próprio. O modelo foi, pois, aplicado, por um lado, aos estudantes de tecnologias (cf. Diagrama 14) e, por outro, aos estudantes de humanidades (cf. Diagrama 15). Isto, em primeiro lugar, decorrendo da derivação teórica atrás

formulada, que foi, entretanto, reforçada pelas dúvidas suscitadas em termos da interpretabilidade do efeito da variável área de estudos sobre as outras a que ela se encontrava ligada, em resultado da existência de uma forte associação entre esta variável e a variável género que a predizia.

Comparando os resultados da aplicação do modelo aos dois subgrupos considerados, e realçando, numa primeira fase, os aspectos comuns a ambos, indo de encontro às teses que realçam a importância do relacionamento interpessoal para a integração universitária (Astin, 1997; Bean, 1982_b, 1983; Bean & Vesper, 1990; Bell *et al.*, 1994_a; Broonen *et al.*, 1994; Brower, 1992; Cabrera *et al.*, 1993; Kenny, 1987; Kuh, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991; Rytke *et al.*, 1994; Takahashi & Majima, 1994; Terenzini *et al.*, 1996; Tinto, 1975, 1982, 1987), verificou-se que o relacionamento entre pares revelou ser um importante mediador entre o género de pertença dos estudantes e a sua adaptação à Universidade, mas só no que respeita ao seu equilíbrio emocional/bem-estar. Constatou-se, então, que a facilidade de relacionamento dos estudantes com os seus pares contribui favoravelmente para o seu equilíbrio emocional/bem-estar, principalmente na área de humanidades, e amplifica o efeito directo do género sobre esta última variável: os estudantes do género feminino têm um equilíbrio emocional/bem-estar mais frágil. Note-se que são, também, os estudantes do género feminino aqueles que têm mais dificuldade de relacionamento entre pares, principalmente na área de tecnologias.

Acresce, ainda, que o compromisso dos estudantes para com a escolha de carreira que fizeram desempenha um importante papel mediador na relação entre o relacionamento interpessoal e o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes (em ambas as áreas de estudos). Este resultado, ainda que não directamente, dada a categoria que a define (compromisso para com a escolha de carreira), vai de encontro às posições de autores interessados pelo estudo do impacto que a Universidade tem sobre o processo de mudança dos estudantes (Astin, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; Terenzini *et al.*, 1996), que defendem que o compromisso, conotado em termos do envolvimento dos estudantes na vida académica, é importante para a adaptação universitária, e depende, em grande medida, do relacionamento interpessoal (cf., também, Brower, 1992; Tinto, 1987). No caso em análise, a facilidade de relacionamento interpessoal entre pares contribui para um menor compromisso para com a escolha de carreira (eventualmente,

os estudantes muito envolvidos no relacionamento com os seus pares descuram outros aspectos, também importantes, da sua vida académica), principalmente na área de tecnologias, e os estudantes mais comprometidos com essa escolha são aqueles que apresentam um equilíbrio emocional/bem-estar mais frágil (provavelmente, mais preocupados com o seu sucesso académico), também principalmente na área de tecnologias.

Por outro lado, o efeito que o relacionamento entre pares e o compromisso para com a escolha de carreira têm sobre o equilíbrio emocional/bem-estar, não se verifica para com o desempenho/rendimento académico (avaliado em termos da média das notas standardizadas obtidas pelos estudantes e do número de cadeiras por eles realizadas) em qualquer uma das áreas de estudos. Uma explicação plausível para o sucedido será a de que isso se pode ter ficado a dever à falta de sincronia existente entre o tempo em que ocorreu a recolha dos dados junto da amostra e o tempo em que os estudantes realizaram as avaliações, o que só acontece passado o período mais crítico de adaptação dos estudantes à Universidade (Bower, 1992; Myers, 1981). Dado este desfase temporal, durante o tempo que mediou entre esses dois momentos podem-se ter alterado as circunstâncias de vida dos estudantes, entre as quais as suas relações com colegas e amigos. Note-se, ainda a propósito do desempenho/rendimento académico, que os dados relativos às classificações dos estudantes foram recolhidos nos Serviços Académicos da Universidade e somente diziam respeito ao desempenho positivo dos mesmos, sendo todas as outras situações tidas como sendo de insucesso, de não realização das respectivas cadeiras. Assim, não se fez a diferenciação das situações de reprovação, das de falta ou das de desistência (cf. Santos & Almeida, 2000, para um exemplo de ultrapassagem deste problema).

Voltando, de novo, à influência das características sócio-demográficas dos estudantes sobre a sua integração universitária, era expectável que o facto de alguns estudantes se encontrarem a viver longe do seu ambiente familiar e comunitário, para frequentar a Universidade, pudesse neles originar a manifestação de problemas acrescidos de integração universitária por falta do seu suporte familiar e social habitual (Bean, 1982_b, 1983; Bean & Vesper, 1990; Cabrera *et al.*, 1993; Kenny, 1987, 1990; Paul *et al.*, 1998; Rytke *et al.*, 1994). No presente estudo, verificou-se que o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes não era directamente afectado por essa variável

(residência), em qualquer dos modelos testados. No entanto, e só para o grupo de tecnologias, esta variável contribui para o relacionamento interpessoal e para o compromisso para com a escolha de carreira: os estudantes de tecnologias que residem fora de casa dos pais têm mais dificuldade no relacionamento com os colegas e estão mais comprometidos com a sua escolha.

Também se presumiu, de acordo quer com as teorias sobre o desenvolvimento da identidade mais centradas sobre aspectos de ordem psicossocial, quer com as abordagens mais de pendor contextualista relativas à adaptação à Universidade, atrás mencionadas, que tanto o género quanto o estatuto social de origem dos estudantes influenciavam a sua integração universitária. Os resultados encontrados apontam para o facto de os estudantes de posição social mais baixa serem mais competitivos e terem mais dificuldade no relacionamento interpessoal com os seus pares, mas isto só para o grupo de tecnologias. Entretanto, para qualquer um dos subgrupos de estudantes considerados, a posição social não contribui para o compromisso que eles têm para com a sua escolha de carreira. Quanto ao género de pertença dos estudantes, em ambos os subgrupos são os do género feminino os menos competitivos. Constatou-se, também, ainda que só parcialmente, face ao expectável (Bell *et al.*, 1994_a; Brutin *et al.*, 1994; Rytke *et al.*, 1994; Terenzini *et al.*, 1996), e no subgrupo de humanidades, que o facto de os estudantes serem mais ou menos competitivos influencia a integração universitária. Os estudantes de humanidades mais competitivos têm um equilíbrio emocional/bem-estar mais frágil. Nestes estudantes, entretanto, a competição mitiga a contribuição directa do género para o equilíbrio emocional/bem-estar: os estudantes do género feminino apresentam um equilíbrio emocional/bem-estar mais frágil. Por outro lado, a variável competição não revelou ter um papel importante de mediação nas relações entre o género e o relacionamento interpessoal, tanto para os estudantes de tecnologias quanto para os de humanidades. Note-se, considerando, ainda, ambos os subgrupos, que é mais na área de humanidades que os estudantes do género feminino apresentam um equilíbrio emocional mais frágil.

Quanto à outra variável indicadora da adaptação universitária - o desempenho/rendimento académico - verificou-se que o género revelou ser um bom preditor da mesma, mas, somente, no caso dos estudantes de tecnologias e para a sua componente ligada ao número de cadeiras por eles efectuadas: os estudantes do género

feminino tendem a efectuar um menor número de cadeiras. Verificou-se, entretanto, que em qualquer uma das áreas de estudos existe um efeito recíproco entre as duas componentes do desempenho/rendimento académico: à medida que o número de cadeiras aumenta, também aumenta a média das notas obtidas nas mesmas.

Por último, constatou-se que o modelo apresentava, para os estudantes de tecnologias, uma melhor qualidade preditiva dos caminhos que conduziam às suas variáveis critério (moderadoras e consequentes). Note-se, contudo, que os valores encontrados para os coeficientes de determinação parcial do modelo foram muito baixos para todas essas variáveis, excepto para o equilíbrio emocional/bem-estar, apesar de, neste caso, ele ter sido inferior a 50%. Isto significa que mais de metade da variância das variáveis critério se deve ao erro. Então, outras variáveis, antecedentes a estas, que não constam no modelo, poderiam captar parte da variância desse erro, isto é, parte da variância das variáveis que não foi captada pelos seus preditores. Por exemplo, variáveis inicialmente previstas no modelo que não puderam ser operacionalizadas, dado o período do ano lectivo em que ocorreu a recolha dos dados (antes de se completarem os três primeiros meses de frequência universitária), tais como aquelas respeitantes ao envolvimento institucional dos estudantes, ao seu relacionamento interpessoal com a família e outros significativos, bem como com professores, e às crenças que eles têm relativamente ao seu desempenho/rendimento académico. Aliás, bem como outras que se relacionam com esse desempenho, como problemas de ansiedade face a situações de avaliação e problemas de motivação para o estudo e de organização do mesmo (todas elas inicialmente tidas como factores a destacar na Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior construída neste trabalho). Poder-se-ia ter, ainda, em consideração outras variáveis que não foram contempladas no modelo, como por exemplo, a frequência de um curso de primeira opção, ou não, a base de conhecimentos anterior à frequência universitária, e a satisfação, ou não, com o suporte financeiro detido. Ou, também, integrar no modelo outras características individuais dos estudantes, tais como aquelas do modelo descritivo de tomada de decisão de carreira de estudantes universitários elaborado por Harren (1979): preparação desenvolvimental, auto-conceito, auto-estima e estilo, racional ou intuitivo, de tomada de decisão. Atente-se, entretanto, à complexidade que o modelo assumiria caso integrasse todas estas variáveis.

PARTE IV

CONCLUSÃO

O desenvolvimento recente do Ensino Superior em Portugal e as problemáticas que lhe estão associadas foram o pano de fundo deste trabalho. Depois de séculos de um tipo de funcionamento, que se pode designar de solipsista, ao serviço das elites sociais, a Universidade, nas últimas décadas, abriu-se à(s) comunidade(s), sendo hoje amplamente reconhecido que esta(s) é(são) a razão da sua existência. Agora novos e heterogéneos públicos a animam, colocando-lhe, constantemente, exigências, problemas e desafios que a obrigam a um (re)pensar permanente acerca da função social que, tradicionalmente, desempenha: preparar a 'massa crítica' que promoverá o desenvolvimento e fará a gestão dos recursos das Nações.

O movimento de descentração que ocorreu na Universidade trouxe um novo regime de visibilidade sobre a instituição e sobre os agentes que lhe dão vida, nomeadamente, os estudantes: eles, e as suas vidas académicas, passaram a ser objecto de uma especial atenção por parte dos responsáveis pela Universidade. O seu acolhimento, a sua permanência e a sua saída da instituição têm merecido particular destaque na lista de prioridades das suas necessidades, como se torna evidente atentando ao número crescente de serviços de aconselhamento psicossocial dos estudantes.

Neste trabalho, o enfoque foi posto no acolhimento dos estudantes. A opção foi a de tomar o estudante universitário do primeiro ano, mais concretamente, a sua integração académica, como objecto de estudo. É que a adaptação ao novo contexto de vida que traz a frequência universitária acarreta dificuldades de vária ordem, fazendo com que este grupo populacional de estudantes seja alvo de um interesse especial. Recorrendo a Henscheid (2000), as principais razões para o interesse no grupo de estudantes universitários do primeiro ano, são: (1) o abandono dos estudos; (2) o desejo de aumentar o número de estudantes que se possam graduar; (3) o ambiente competitivo e selectivo universitário; (4) a heterogeneidade da população estudantil; (5) a má preparação dos estudantes, que muitos consideram como resultado de uma disfunção social; (6) o incremento do relacionamento entre estudantes e professores; (7) o questionamento da qualidade do processo de ensino/aprendizagem (o que lhes ensinam e como eles são ensinados); e, (8) o pedido de um crescente número de pessoas que não trabalha em educação para que seja avaliado o impacto que a Universidade tem nos estudantes.

Procurando analisar o processo de transição para a Universidade, fez-se uma bi-partição conceptual do mesmo: dever-se-ia considerar a cronologia desse processo. Primeiro ocorre a escolha de um curso/instituição e, só depois, a integração na instituição. Isto conduziu a uma pesquisa bibliográfica acerca destes dois temas (capítulos 2 e 3 da Parte I do trabalho) que permitiu a criação de outros tantos modelos teóricos que representassem, dinamicamente, os processos envolvidos nas duas fases dessa transição. A orientação seguida para elaborar os modelos teve por base uma perspectiva psicossocial de leitura dos fenómenos analisados - escolha de área de estudos e integração universitária -, fazendo depender, pois, as condutas individuais dos processos sociais e comunitários.

A adequação do sujeito ao seu ambiente depende de um processo de assimilação de crenças comunitariamente partilhadas que orientam a acção individual e colectiva. Então, a montante da conduta estão as crenças, sendo através delas que explicamos as nossas acções e as dos outros. Este juízo funda-se numa posição psicofuncionalista de abordagem da crença, considerando-a como uma disposição para a acção, bem como na constatação de que o sujeito raramente crê sozinho, de que a crença é um fenómeno comunitário, considerando-a como um recurso que serve à interpretação do meio e à comunicação partilhada das características do mesmo. Sobre estas matérias e outras relacionadas com a crença versou o primeiro capítulo deste trabalho.

Após realizada esta fase do trabalho, que conduziu à formalização dos modelos que representavam as primeira e segunda fases do processo de integração universitária, procedeu-se à construção e validação das provas que operacionalizavam os construtos neles articulados, tendo sido possível determinar variáveis que remetiam para o contexto de vida dos estudantes.

Quanto à escolha de área de estudos, temos o estereótipo profissional do género, a posição social de origem, as crenças relativas ao valor do trabalho e as crenças acerca da importância relativa de factores intrínsecos e extrínsecos ligados à escolha de um curso. Para o construto de crenças relativas ao trabalho, ficámos com cinco variáveis operacionalizadas através da ECRT: (1) crença no valor moral do trabalho; (2) crença no valor material do trabalho; (3) crença no valor psicossocial do trabalho; (4) crença no valor da competição para o sucesso profissional; e, (5) crença na importância de

uma escolha profissional conforme à identidade ocupacional. Para o construto de determinantes da escolha de curso ficámos com três variáveis, operacionalizadas através da EDEC: (1) determinantes ligados à estrutura ocupacional (constrangimentos e oportunidades); (2) determinantes intrínsecos (como competências e interesses); e, (3) importância do papel de agentes mediadores.

Quanto à integração universitária, temos o género de pertença, a posição social, a residência (viver ou não em casa dos pais), a frequência de uma dada área de estudos (humanidades ou tecnologias), a crença no valor da competição para o sucesso profissional (ECRT), o compromisso para com a escolha de curso, operacionalizado através da EECV, o relacionamento interpessoal e o equilíbrio emocional/bem-estar, operacionalizados através da EQIES, e as classificações obtidas pelos estudantes. Convém acrescentar que, dada a altura do ano lectivo em que se procedeu à recolha dos dados (até ao terceiro mês), não foi possível determinar a variável relação com o contexto universitário ou, seguindo outra terminologia, a variável exploração e envolvimento universitário, no processo de construção da EQIES. Pela mesma razão, tal também se verificou para as variáveis relativas ao relacionamento interpessoal dos estudantes com os docentes e às crenças que os estudantes têm acerca do seu desempenho/rendimento académico, potencialmente integráveis nesta prova.

De acordo com Ferreira e Neto (2000), devem-se usar medidas válidas e fidedignas para apreciar acerca do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, por forma a que, através dos resultados obtidos, se possam delinear programas promotores desse desenvolvimento. Contudo, segundo Almeida e colaboradores (1999, p. 14), “são ainda escassos os estudos que procuram desenvolver instrumentos ajustados às características dos jovens portugueses e que avaliem, especificamente, a forma como estes vivenciam o processo de transição para o Ensino Superior”. Referem, também, estes autores, sustentando-se em Benjamin (1995), Pascarella e Terenzini (1991), e Soares (1998), que “os processos pessoais, interpessoais e institucionais, a partir dos quais o processo de ajustamento ao contexto universitário tem lugar, permanecem ainda por esclarecer” (p. 13). Ora, este estudo procurou ir de encontro a estas preocupações. Em primeiro lugar, construíram-se e adaptaram-se provas destinadas a avaliar estudantes portugueses, recorrendo, entre outras metodologias estatísticas, à análise factorial confirmatória (*LISREL*) e, para uma delas, à técnica de escalamento multidimensional do

desdobramento (*PREFMAP2*), por forma a validar os modelos de medida por elas definidos. Depois, ainda subordinada a esta preocupação de validade, foi usada a análise de caminhos (*path analysis*) para testar os modelos preditores da escolha de área de estudos e da integração universitária. Através da modelização de equações estruturais (*LISREL*) foi possível verificar que os modelos testados se ajustavam bem aos dados observados. Desta forma, as inferências feitas a propósito dos resultados obtidos são válidas para a população de estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho que apresentem características sócio-demográficas iguais às daquelas dos estudantes considerados nesta investigação.

De um ponto de vista prático, com o presente trabalho pretendeu-se melhor compreender o ajustamento à Universidade e encontrar pistas para facilitar esse ajustamento. Ele oferece um quadro de referência integrador de algumas das variáveis de ordem psicossocial que contribuem para a integração universitária dos estudantes do primeiro ano, nomeadamente no que respeita às duas primeiras fases deste processo. O processo de escolha de carreira envolve não somente um compromisso externo, mas também uma forma de compromisso interno entre as necessidades e valores individuais e as influências familiares e culturais. A forma como o sujeito vivencia as suas experiências pode ser um importante indicador de até que ponto as suas decisões de carreira resultaram de um processo distorcido pela interiorização de crenças de outras pessoas que foram mal examinadas. O estereótipo profissional do género, a valorização de uma ética do trabalho materialista, e a permeabilidade à influência de agentes mediadores devem ser tidos em conta nestes estudantes. Estes aspectos poderão ser cruciais para efeitos de aconselhamento universitário.

Quanto à integração universitária propriamente dita, na senda de outros estudos que valorizam, num enfoque diferencial, as diferenças entre os géneros, os resultados também remetem para uma especial atenção que deve ser dada às raparigas. Elas apresentam um equilíbrio emocional/bem-estar mais frágil do que os rapazes, principalmente as da área de humanidades. Entretanto, as estudantes de tecnologias fazem menos cadeiras. Existem, contudo, outras variáveis que são boas preditoras do equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes, como o relacionamento interpessoal entre pares (para ambas as áreas de estudos), a competição (para a área de humanidades), e o compromisso para com a escolha de curso feita (para ambas as áreas

de estudos), que devem ser consideradas por forma a desenhar estratégias de intervenção adequadas à facilitação do processo de integração. As estratégias de intervenção devem ter em conta a natureza positiva e negativa dessas variáveis preditoras. O relacionamento interpessoal entre pares, o compromisso para com a escolha de carreira feita e a competitividade dos estudantes devem ser tomadas, de um modo geral, as primeiras como facilitadoras da adaptação (equilíbrio emocional/bem-estar), a última como perniciosa para efeitos da mesma. No caso dos estudantes de tecnologias especial atenção devem merecer os de posição social mais baixa e que vivem fora de casa dos pais, pela sua maior dificuldade de relacionamento com os colegas. Também se deve ter em consideração que um elevado investimento no relacionamento com os pares pode levar a um desinvestimento no compromisso para com a escolha de carreira feita e que um elevado compromisso pode fragilizar o equilíbrio emocional/bem-estar dos estudantes. Unidades de investigação/acção institucional poderiam pôr em prática planos de intervenção, usando o esquema conceptual e instrumental deste trabalho para investigar e intervir sobre o processo de integração dos estudantes nos respectivos institutos, departamentos ou faculdades. Por exemplo: (1) programas para promover a autonomia na relação interpessoal (desenvolvimento de competências de negociação e manejo de conflitos, de comunicação e assertividade); (2) programas centrados sobre o manejo da situação de estar sozinho (isolamento) e de situações de risco (saúde); (3) programas sobre o estabelecimento de objectivos educacionais e de carreira; e, (4) programas sobre oportunidades de envolvimento nas actividades da instituição e na comunidade. Atente-se que para a dinamização destes programas (individuais e/ou grupais), que devem ser postos em marcha tão cedo quanto o possível (Terenzini *et al.*, 1996), é desejável a participação de estudantes mais avançados nos estudos (uma nova actividade a considerar, por exemplo, na 'recepção ao caloiro'...). Reflexões e relatos de histórias de estudantes mais velhos e a sua colaboração como conselheiros dos mais novos correspondem a modalidades de intervenção (necessariamente monitorizadas) passíveis de ser concretizadas neste contexto, sabendo-se que as actividades de entre-ajuda de estudantes universitários têm dado boas provas em vários domínios (Brutin *et al.*, 1994; Buve, 2000; Sloan & Zimmer, 1993).

Quanto aos limites deste trabalho, eles situam-se ao nível da "abrangência" da amostra (Groves, 1989), com efeitos na dedução de inferências para a população. A amostra foi

seleccionada por conveniência, podendo-se não ter apanhado aqueles estudantes que pouco frequentam as aulas, situação, esta, comum em trabalhos com este tipo de população. Também a possibilidade de generalizar os resultados para outras Universidades deve considerar-se cautelosamente. Analogamente ao que Tinto (1987) refere a propósito do processo de permanência na Universidade, o processo de integração universitária pode variar de acordo com o tipo de instituição, com o clima social, académico e intelectual nela existente. Aliás, isto verificou-se neste trabalho quando comparado o modelo aplicado aos estudantes de tecnologias e aos de humanidades.

Outra limitação resulta do facto de a integração universitária propriamente dita ter sido tomada, neste trabalho, transversalmente, perdendo-se de vista a dimensão longitudinal do processo, a qual seria melhor captada se os estudantes voltassem a ser testados ao longo do primeiro ano de frequência académica, por exemplo, antes das avaliações dos primeiro e segundo semestres.

A maior parte do que sabemos sobre o impacto da Universidade resulta do recurso ao inquérito, que assenta no paradigma positivista (lógico), hipotético-dedutivo e quantitativo, mas as aproximações construtivistas, de carácter qualitativo, etnográfico ou naturalista, podem ser mais sensíveis do que as quantitativas para captar as finas e subtis complexidades do impacto da Universidade: “não só das realidades sociais e psicológicas criadas pelos estudantes mas, também, dos importantes efeitos indirectos e condicionais (diferenças individuais) que são centrais para uma compreensão aprofundada do impacto da universidade” (Pascarella, 1991, p. 463). O desafio é o de ir para lá da *descrição* do que é estar na Universidade, adoptando o enfoque analítico do inquérito qualitativo, por exemplo, através do recurso a histórias de vida, por forma a identificar e *explicar* os multifacetados efeitos da instituição sobre os estudantes: recorrendo a múltiplos paradigmas para apreciar acerca do seu impacto. “A questão não é a de fazer uma escolha entre estudos com grandes e pequenas amostras (*big-and-little-picture research*). Precisamos de ambos. Eles podem informar-se e complementar-se reciprocamente, uns proporcionam generalização e abrangência, outros proporcionam aprofundamento, intensidade e *nuance*. De muita utilidade serão os achados que são consistentes em ambos os tipos de estudos” (Pascarella, 1991, p. 461).

*REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS*

- Abbagnano, N. (1976). *História da filosofia* (2ª ed., Vol. 1). Lisboa: Presença.
- Abbagnano, N. (1984). *História da filosofia* (3ª ed., Vol. 3). Lisboa: Presença.
- Abbagnano, N. (1985). *História da filosofia* (3ª ed., Vol. 4). Lisboa: Presença.
- Abelson, R.P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J.S. Carroll & J.W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *Journal of College Student Development*, 29, 233-238.
- Abreu, M.V. (1976). O efeito pigmalião: Considerações sobre a atitude do educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano X, 235-255.
- Abreu, M.V., Leitão, L.M., Paixão, M.P. & Brêda, M.S. (1996). Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, 16, 33-61.
- Abric, J.C. (Ed.) (1993). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Adamo, S.M.G., Bosinelli, M. & Valerio, P. (1994). Italy. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. In H. Ansbacher & R. Ansbacher (Eds.). New York: Basic Books.
- Adler, A. (1981). Position in family constellation influences life style. In L.G. Baruth & D.G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Allison, M.D. & Sabatelli, R.M. (1988). Differentiation and individuation as mediators of identity and intimacy in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 3, 1-16.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Almeida, L.S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3, 1, 113-130.
- Almeida, L.S. & Ferreira, J.A. (1997). *Questionário de vivências académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L.S. & Ferreira, J.A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 4, 157-170.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L.S., Santos, A.C., Dias, P.B., Botelho, S.G. & Ramalho, V.M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as

- escolhas vocacionais e os anos de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, 2, 41-48.
- Almeida, L.S., Gonçalves, M.M. & Simões, M.R. (1995). Provas psicológicas em Portugal: Situação actual, limitações e desafios. In L.S. Almeida, M.R. Simões & M.M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal*. Braga: APPORT.
- Almeida, L.S., Soares, A.P. & Ferreira, J.A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia (série relatórios de investigação).
- Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Álvares, M.C. & Diogo, A.A.L. (1997). *Que saudades que eu já tinha da minha alegre casinha...: Das humanidades na nova universidade*. Braga: Cadernos do Povo.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6th ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Andler, D. (1989). Sciences cognitives. *Encyclopaedia universalis*, 6, 65-74.
- Ansbacher, H. (1981). Life style: A historical and systematic review. In L.G. Baruth & D.G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Astin, A.W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A.W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, 36-46.
- Astin, A.W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited* (1st paperback ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Augoustinos, M. & Walker, I. (1998). The construction of stereotypes within social psychology: From social cognition to ideology. *Theory & Psychology*, 8, 5, 629-652.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baker, R.W., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R.W. & Schultz, K.L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12, 2, 13-22.

- Baker, R.W. & Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Balard, M., Genet, J.-Ph., Rouche, M. (1994). *A idade média no ocidente: Dos bárbaros ao renascimento*. Lisboa: Dom Quixote.
- Bandura, A. (1977_a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-205.
- Bandura, A. (1977_b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barley, S.R. (1986). Technology as an occasion for structuring: Evidence from observations of CT scanners and the social order of radiology departments. *Administrative Science Quarterly*, 31, 78-108.
- Barley, S.R. (1989). Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of sociology. In M.B. Arthur; D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Barreto, A. (1992). *Os silêncios do regime*. Lisboa: Estampa.
- Baruth, L.G. & Eckstein, D.G. (1981) (Eds.). *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Basaglia, F.O. (1994). Exclusão/Integração. In *Enciclopédia einaudi: Vol. 23. Inconsciente - Normal/anormal*. Lisboa: INCM.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Bastos, A. (1997). *Uma perspectiva preventiva e desenvolvimental na intervenção psicológica com estudantes do ensino superior: Alguns contributos da investigação*. Comunicação apresentada no I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior, Instituto Superior Técnico, Lisboa.
- Bastos, A. & Gonçalves, O.F. (1997). O desenvolvimento psicológico do estudante do ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista da ESEVC (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo)*, 2, 43-56.
- Bateson, G. (1987). *Natureza e espírito: Uma unidade necessária*. Lisboa: Dom Quixote.
- Baum, A. & Paulus, P.B. (1987). Crowding. In Stokols, D. & Altman, I. (Eds.), *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Bean, J.P. (1982_a). Student attrition, intentions, and confidence: Interactions effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17, 291-319.

- Bean, J.P. (1982_b). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional research. In E.T. Pascarella (Ed.), *Studying student attrition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J.P. (1985). Interaction effects based on class level in a exploratory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- Bean, J.P. (1990). Why students leave: Insights from research. In D. Hossler & Associates, *The strategic management of college enrollments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J.P. & Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Bean, J.P. & Vesper, N. (1990). Quantitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Bell, E., Henry, H., Heyno, A. & McDevitt, C. (1994_a). United Kingdom. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G. & Valerio, P. (1994_b) (Eds.). *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G. & Valerio, P. (1994_c). Introduction. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Bell, N.J., Avery, A.W., Jenkins, D., Feld, J. & Schoenrock, C.J. (1985). Family relationships and social competence during late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 109-119.
- Belo, S., Faria, L. & Almeida, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do auto-conceito dos estudantes. In Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Benedetto, P. (1987). L'insertion professionnelle. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Sperandio (Eds.), *Traité de psychologie du travail*. Paris: PUF.
- Benedetto, P. (1992). Pour un modèle européen de la formation des conseillers d'orientation. *FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique) Newsletter: Education and Training of University Guidance Counsellors in Europe - Proceedings of the Camerino Conference*, Special Issue, 9-17.
- Benjamin, M. (1995). Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the "Quality of Student Life". *Journal of College Student Development*, 36, 6, 574-586.
- Bennett, J.F. & Hays, W.L. (1960). Multidimensional unfolding: Determining the dimensionality of ranked preference data. *Psychometrika*, 25, 27-43.
- Bentler, P.M. & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Educational Research Journal*, 22, 35-64.

- Bentler, P.M. & Speckart, G. (1981). Attitudes 'cause' behaviors: A structural equation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 226-238.
- Bento, F. & Ferreira, J.A. (1997). Auto-conceito e participação social do estudante do ensino superior. In Actas da Conferência Internacional "A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: Um desafio da Europa". Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Berrey, P.M., Todd, P.M. & Martignon, L. (1999). In G. Gigerenzer, P.M. Todd & ABC Research Group (Eds.), *Simple heuristics that make us smart*. New York: Oxford University Press.
- Betz, N.E. (1992). Career assessment: A review of critical issues. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Bideaud, J. & Houdé, O. (1989). Le development des catégorisations: «Capture» logique ou «capture» écologique des propriétés des objects? *L'Année Psychologique*, 89, 87-123.
- Bilsker, L.D., Schniedel, D. & Marcia, J. (1988). Sex differences in identity status. *Sex Roles*, 3/4, 231-236.
- Black, B. (1998). *A abolição do trabalho*. Lousã: Crise Luxuosa.
- Blau, G.L. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Blau, P.M. & Duncan, D.D. (1967). *The american occupational structure*. New York: Wiley.
- Blimling, G.S. (1989). A meta-analysis of the influence of college residence halls on academic performance. *Journal of College Student Development*, 30, 298-308.
- Block, N. (1994). Advertisement for a semantics for psychology. In S. Stich & T.A. Warfield (Eds.), *Mental representation: A reader*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Bloom, P. (1998). Theories of artifact categorization. *Cognition*, 66, 87-93.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blustein, D.L. (1988). A canonical analysis of career choice crystallization and vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 297-300.
- Blustein, D.L. (1990). Explorations of the career exploration literature: Current status and future directions. Paper presented at the *American Educational Research Association Convention*, Boston, April. (Policopiado).
- Blustein, D.L. (1992). Toward the revigoration of the realm of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 40, 712-723.
- Blustein, D.L. (1995). Toward a contextual perspective of the school-to-work transition: A reaction to Feij *et al.*. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 257-265.

- Blustein, D.L., Ellis, M.V. & Devenis, L.E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choice process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D.L., Fama, L., Finkelberg, S., Ketterson, T., Shaeffer, B., Schwam M. & Skau, M. (1997). Novas direcções no desenvolvimento de carreira: Teoria e prática. In A.M. Diniz & E.R. Santos (Coords.) *Cadernos de Psicologia Educacional*, 2. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Blustein, D.L. & Prezioso, M.S. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 33, 3, 416-432.
- Bohoslavsky, R. (1977). *Orientação vocacional: A estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bollen, K.A. & Long, J.S. (Eds.) (1993). *Testing structural equation models*. London: SAGE.
- Bordin, E.S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borg, I. & Groenen, P. (1997). *Modern multidimensional scaling: Theory and applications*. New York: Springer-Verlag.
- Borow, H. (1986). Occupational socialization: Acquiring a sense of work. In N. Gysbers *et al.*, *Designing careers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (1982). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1981). *La reproduction: Elementos para una teoria del sistema de enseñanza* (2^a ed.). Barcelona: Laia.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Brêda, M.C. (1993). *Dimensões de carreira: Análise conceptual e questões práticas*. Trabalho realizado no âmbito da cadeira de Teoria e Prática de Orientação Escolar e Profissional, do Mestrado de Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra. (Policopiado).
- Brêda, M.C. (1996). *Trabalho e vocação: Contributos para uma reflexão metapsicológica sobre o trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broonen, J.P., Pireaux, J.P. & Walgraffe, R. (1994). Belgium national paper. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.

- Brower, A.M. (1992). The "second half" of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 441-462.
- Brown, D. (1990). Trait and factor theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 24, 445-455.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. London: SAGE.
- Bruner, J.S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J.S. (1997). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Bruner, J.S. & Taguiri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Brutin, K., Gendre-Dusuzeau, S. & Pradel-Lanson, Ch. (1994). France. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Byrne, B.M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. New York: Springer-Verlag.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buve, R. (2000). Insucesso e abandono no 1º ano: A experiência da Universidade de Leyden. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Cabrera, A.F., Castañeda, M.B., Nora, A. & Hengstler, D.S. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 2, 143-164.
- Cabrera, A.F., Nora, A. & Castañeda, M.B. (1993). Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64, 2, 123-139.
- Calabrò, G. (1997). Vontade. In R. Romano (Dir.), *Enciclopédia einaudi: Vol. 37. Conceito - Filosofia/filosofias*. Lisboa: INCM.
- Campbell, D.T. (1996). Unresolved issues in measurement validity: An autobiographical overview. *Psychological Assessment*, 8, 4, 363-368.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campos, B.P. (1989). *Orientação escolar e profissional e inserção de jovens na vida activa*. Porto. (Policopiado).
- Campos, B.P. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B.P. (1995). Projectos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 11, 25-39.
- Cantor, N., Smith, E.E., French, R.D. & Mezich, J. (1980). Psychiatric diagnosis as prototype categorization. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 181-93.
- Carneiro, J.P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Carroll, J.D. (1972). Individual differences and multidimensional scaling. In R.N. Shepard, A.K. Romney & S.B. Nerlove (Eds.), *Multidimensional Scaling: Theory and applications in the behavioral sciences: Vol.1. Theory*. New York: Seminar Press.
- Carroll, J.D. (1980). Models and methods for multidimensional analysis of preferential choice (or other dominance) data. In E.D. Lantermann & H. Feger (Eds.), *Similarity and choice*. Bern: Hans Huber.
- Cartwright, D.P. (1963). L'analyse du materiel qualitatif. In L. Festinger & D. Katz (Eds.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (2^{ème} ed., Vol. 2). Paris: PUF.
- Centers, R. & Bugental, D.E. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50, 3, 193-197.
- Centre for Educational Research Inovation (1984). *Educational trends in the 1970's: A quantitative analysis*. Paris: Organization for Economical Co-operation and Development.
- Chang, J.J. & Carroll, J.D. (1972). *How to use PERFMAP and PREFMAP2: Programs which relate preference data to multidimensional scaling solution*. Unpublished manuscript. Murray Hill, NJ: Bell Telephone Laboratories.
- Chein, I. (1948). Behavior theory and the behavior of attitudes: Some critical comments. *Psychological Review*, 55, 175-88.
- Cherniack, C. (1986). *Minimal rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chickering, A.W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A.W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Churchland, P.M. (1981). Eliminative materialism and propositional attitudes. *Journal of Philosophy*, 78, 69-90.

- Churchland, P.M. (1990). Cognitive activity in artificial neural networks. In D.N. Osherson & E.E. Smith (Eds.), *Thinking: Vol. 3. An invitation to cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cochrane, C. (1991). First year at university: A study of mature female students. *The Irish Journal of Education*, 25, 42-51.
- Codol, J.P. (1976). On the so-called «superior conformity of the self» behavior: Twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457-501.
- Codol, J.P. (1988/9). Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, XLII, 390, 472-491.
- Cohen, J. (1981). Can human irrationality be experimentally demonstrated? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 317-370.
- Coimbra, J.L. & Campos, B.P. (1990). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais de exploração do investimento vocacional*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG "Serviços de Orientação para os Anos 90", Lisboa, Setembro. (Policopiado).
- Comissão Europeia (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation: Enseigner et apprendre - vers la société cognitive*. [Em linha]. Disponível: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/lb/fr/lbhf.html>
- Cook, E.P. (1991). Annual review: Practice and research in career counseling and development, 1990. *The Career Development Quarterly*, 40, 2, 99-131.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Coombs, C.H. (1950). Psychological scaling without a unit of measurement. *Psychological Review*, 57, 145-158.
- Coombs, C.H. (1963). La mesure dans les sciences sociales: Théorie et méthodes. In L. Festinger & D. Katz (Eds.), *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (2^{ème} ed., Vol. 2). Paris: PUF.
- Coombs, C.H. (1964). *A theory of data*. New York: Wiley.
- Coombs, C.H. (1986). *Psychology and mathematics: An essay on theory* (4th printing). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Coser, R.L. (1975). The complexity of roles as a seedbed of autonomy. In L. Coser (Org.), *The idea of social structure: Papers in honor of Robert K. Merton*. Forth Worth, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Costa M.E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: INIC.
- Costa, M.E. & Campos, B.P. (1986). Identidade de estudantes universitários: Diferenças de curso e sexo. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 5-11.

- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris: PUF.
- Crespo, V. (1993). *O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Inquérito.
- Crites, J.O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.
- Crites, J.O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: Attitude test of the development inventory. *Psychological Monographs*, 79.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: McGraw-Hill.
- Crites, J.O. (1978). *Theory and research handbook for the career maturity inventory*. Monterey, CA: McGraw-Hill.
- Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). New York: Harper & Row.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- Cruz, J.F.A. (1989). Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 1, 111-130.
- Cruz, J.F.A. (1995). *Ansiedade nos testes e exames: Natureza, efeitos e estratégias de intervenção*. Conferência apresentada no Congresso "Ansiedade aos Exames: Factores Emocionais Relacionados com o Desempenho Escolar", Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Cruz, J.F.A. & Mesquita, A.P. (1988). Ansiedade nos testes e exames: Factores cognitivos e afectivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1, 79-93.
- Cutrona, C.E. & Russell, D. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L.A. Peplau & D. Periman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory research and therapy*. New York: Wiley.
- Da Agra, C. (1986). *Science, maladie mentale et dispositifs de l'enfance: Du paradigme biologique au paradigme systemique*. Lisboa: INIC.
- Da Silva, A. (1990). *As aproximações*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Da Silva, C.B. & Lomôncio, J.F. (1995). Elaboração e validação de um instrumento para avaliar tipos de pensamento através da interpretação de provérbios. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 11, 1, 73-80.
- Da Silva, J.T. (1995). Avaliação do construto compromisso com as escolhas de carreira. In L.S. Almeida & I.S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 3). Braga: APPORT.
- Da Silva, J.T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Da Silva, J.T. (1998). Avaliação multidimensional do construto da indecisão de carreira: O *Inventário dos Factores de Carreira (IFC)*. *Psychologica*, 20, 41-57.
- Davidson, D. (1980). *Essays on action and events*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and interpretation*. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, M.J. (1996). Women and employment. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (4th ed.). London: Penguin Books.
- Dawis, R.V. & Lofquist, L.H. (1976). Personality style and the process of work adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 55-59.
- Dawis, R.V. & Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DeBord, K.A., Wood, P.K., Sher, K.J. & Good, G.E. (1998). The relevance of sexual orientation to substance abuse and psychological distress among college students. *Journal of College Student Development*, 39, 2, 157-168.
- De Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- De Castro, R.V. & Lima, L.C. (1987). Insucesso e selecção social na disciplina de português: O(s) discurso(s) dos professores - uma abordagem interdisciplinar. *Psicologia*, 5, 3, 299-310.
- De Lemos, F. (1980). *Relação geral do estado da universidade (1777)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Deleuze, G. (1991). *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70.
- De Montmollin, G. (1995). Le changement d'attitude. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale* (5^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Dempster, A.P., Laird, N.M. & Rubin, D.B. (1977). Maximum likelihood estimation from incomplete data via the EM algorithm (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society Series B*, 39, 1-38.
- Dennett, D. (1978). *Brainstorms*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dennett, D. (1990). The interpretation of texts, people, and other artifacts. *Philosophy and Phenomenological Research*, 50, 177-194.
- Dennett, D. (1994). True believers: The intentional strategy and why it works. In S. Stich & T.A. Warfield (Eds.), *Mental representation: A reader*. Cambridge, MA: Blackwell.
- De Oliveira, A. M. (1993). Wittgenstein, a visão e a psicologia. *Psychologica*, 9, 153-164.
- Derr, C.B. & Laurent, A. (1989). The internal and external career: A theoretical and cross-cultural perspective. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (1984_a). *Discurso do método*. Lisboa: Sá da Costa.

- Descartes, R. (1984_b). *As paixões da alma*. Lisboa: Sá da Costa.
- Dias, G.F. (1994). Portugal. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Dias, G.F. & Fontaine, A.M. (1997). Projecção no futuro e bem-estar psicológico. In *Actas da conferência internacional A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Diaz, D. (1997). Avaliação da intervenção psicológica na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. In *Actas da Conferência Internacional "A informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa"*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Diniz, A.M. (1995). A avaliação na instituição psiquiátrica: Breve introdução à história de um percurso. In L.S. Almeida & I.S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (1996). Tradução e adaptação do *Career Beliefs Inventory* (CBI): Estudo com uma amostra de estudantes universitários. In L.S. Almeida, S. Araújo, M.M. Gonçalves, C. Machado & M.R. Simões (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.
- Diniz, A.M. & Almeida, L.S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 1, 85-96.
- Diniz, A.M., De Abreu, J.G. & Almeida, L.S. (1999). Escalamento multidimensional de uma escala de dados de preferência. *Psychologica*, 21, 201-215.
- Dolle, J.-M. (1979). *De Freud a Piaget*. Lisboa: Moraes.
- Dolle, J.-M. (1981). *Para compreender Jean Piaget* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Dominicé, P. (1988). De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique: Quelques grandes orientations de la formation des adultes aux Etats-Unis. *Education Permanente*, 92, 77-89.
- Dreikurs, R. (1981). The three life tasks. In L.G. Baruth & D.G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Duarte, M.E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados: Para uma psicologia desenvolvimentista da orientação de adultos em Portugal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, M.E. (1994). O desenvolvimento da carreira em adultos: Modelo de avaliação e aconselhamento. *Revista de Psicologia Militar*, 8, 9-22.
- Duarte, M.E. (1995). Desenvolvimento da carreira em adultos: Adaptabilidade da carreira em trabalhadores de uma empresa industrial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 117-136.
- Durkheim, E. (1967). *Le suicide*. Paris: PUF.

- Durkheim, E. (1995_a). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Durkheim, E. (1995_b). *Les règles de la méthode sociologique* (8^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *Psychology of attitudes*. Forth Worth, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eikmeyer, H.-J. & Reiser, H. (1981). Meanings, intentions and stereotypes: A new approach to linguistics semantics. In H.-J. Eikmeyer & H. Reiser (Eds.), *Words, worlds, and contexts: New approaches in word semantics*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Engel, P. (1995). Les croyances. In D. Kambouchner (Dir.), *Notions de philosophie*, Vol 2. Paris: Gallimard.
- Engel, P. (1996_a). *Introdução à filosofia do espírito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Engel, P. (1996_b). *Philosophie et psychologie*. Paris: Gallimard.
- Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle: A reissue*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Esopo (s.d.). *Fábulas: As cem mais famosas fábulas de Esopo*. Lisboa: Europa-América.
- Faria, L. & Santos, N.L. (1998). Validação de uma escala de concepções pessoais de competência no contexto universitário. In Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, A.M.S. (1995). Universidade e massificação do ensino. *UM (Universidade do Minho) Boletim*, 21, 1-2.
- Ferreira, J.A. (1991_a). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 91-105.
- Ferreira, J.A. (1991_b). Implicações das teorias cognitivas psicossociais e ambientalistas no desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Ler Educação*, 5, 111-119.
- Ferreira, J.A. & Almeida, L.S. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Orgs), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.
- Ferreira, J.A. & Bastos, A.M.C. (1995). Inventário de desenvolvimento cognitivo de Parker. In L.S. Almeida, M.R. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1). Braga: APPORT.
- Ferreira, J.A. & Castro, M.T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de IOWA com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.

- Ferreira, J.A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J.A. & Santos, E.R. (1998). Factores e contextos vocacionais: Novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.
- Ferreira, J.A. & Neto, M.L. (2000). Inventário de relações interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e de validação. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill: Row, Peterson.
- Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction on subtle linguistic factors. *Psychological Research*, 50, 123-129.
- Field, H. (1978). Mental representation. *Erkenntnis*, 13, 1.
- Figge, P., Kaiphas, W., Illner, H.K. & Rott, G. (1994). Germany. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Finger, M. (1989). *Apprendre une issue: L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*. Lausanne: L.E.P..
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16, 233-239.
- Fishbein, M. (1967). A behaviour theory approach to the relations between beliefs about an object and the attitude toward the object. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. New York: Wiley.
- Fishbein, M. & Azjen, I. (1981). *Understanding attitude and predicting social behavior*. Engewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fishbein, M. & Raven, B.H. (1962). The AB scales: An operational definition of belief and attitude. *Human Relations*, 15, 35-44.
- Fitzgerald, L.F., Fassinger, R.E. & Betz, N.E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia*. Lisboa: Afrontamento.
- Fodor, J. (1975). *The language of thought*. New York: Thomas Y. Crowell.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT/Bradford Press.
- Fodor, J. (1994). Fodor's guide to mental representation. In S. Stich & T.A. Warfield, *Mental representation: A reader*. Cambridge, MA: Blackwell.

- Fodor, J. (1996). Mente. In R. Romano (Dir.), *Enciclopédia einaudi: Vol. 27. Cérebro-máquina*. Lisboa: INCM.
- Foucault, M. (1968). *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1987). *História da loucura na idade clássica* (2ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1988). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Franck, R. (1982). Significação social da psicologia: II - Porque se pratica a psicologia industrial? *Análise Psicológica*, 2, 4, 547-558.
- Frege, G. (1992). *Os fundamentos da aritmética*. Lisboa: INCM.
- Fuqua, D.R. & Newman, J.L. (1994). An evaluation of the Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 429-430.
- Gago, J.M., Amaral, J.F., Grácio, S., Rodrigues, M.J., Fernandes, L., Ruivo, B., Ambrósio, T., Silva, C.M., Duarte, T., Teixeira, M., Proença, L., Alves, M.G. & Lisboa, M. (1994). *Prospetiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- Ganascia (1991). L'hypothese du "knowledge level": Theorie et pratique. In G. Vergnaud (Ed.), *Les sciences cognitives en débat*. Paris: CNRS.
- Gardner, W. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta.
- Ghiglione, R., Matalon, B. & Bacri, N. (1985). *Les dires analysés: L'analyse propositionnelle du discours*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- Gibbs, Jr., R.W. & Beitel, D. (1995). What proverb understanding reveals about how people think. *Psychological Bulletin*, 118, 1, 133-154.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Gigerenzer, G. (1994). Why the distinction between single-event probabilities and frequencies is relevant for psychology and vice versa. In G. Wright & P. Ayton (Eds.), *Subjective probability*. New York: Wiley.
- Gigerenzer, G. (1996a). On narrow norms and vague heuristics: A reply to Kahneman and Tversky (1996). *Psychological Review*, 103, 592-596.
- Gigerenzer, G. (1996b). Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. *Psychological Review*, 103, 650-669.
- Gigerenzer, G. (1998). Ecological intelligence: An adaptation for frequencies. In D.D. Cummins & C. Allen (Eds.), *The evolution of mind*. New York: Oxford University Press.

- Gigerenzer, G., Todd, P.M. & The ABC Research Group (Eds.) (1999). *Simple heuristics that make us smart*. New York: Oxford University Press.
- Gil, M.J.C., Sedeño, M.A., Alba, M.R.C. & Carretero, I.A. (1997). Estudio sobre los niveles de ansiedad en alumnos universitarios. In *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT/Colégio Oficial de Psicólogos.
- Gilligan, C. (1979). Woman's place in man's life cycle. *Harvard Educational Review*, 49, 431-446.
- Gilligan, C. (1981). Moral development in the college years. In A. Chickering (Ed.), *The modern american college*. Washington, DC: Jossey-Bass.
- Gilovich, T. (1991). *How we know what isn't so*. New York: Free Press.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, March, 169-176.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goffman, E. (1968). *Asiles: Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Minuit.
- Goldman, A.I. (1995). *Epistemology and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldman, A.I. (1999). *Knowledge in a social world*. New York: Oxford University Press.
- Gomes, M.J. (1988). *Nova recolha de provérbios portugueses e outros lugares-comuns*. Lisboa: Edições Afródite.
- Gonçalves, O. & Bastos, A. (1996). Intervenção psicológica no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 195-206.
- Gonçalves, O. & Cruz, J.F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1, 127-145.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodnow, J. (1990). Using sociology to extend psychological accounts of cognitive psychology. *Human Development*, 33, 81-107.
- Gordon, V.N. (1981). The undecided student: A developmental perspective. *Personnel and Guidance Journal*, 59, 433-439.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Grais, B. (1992). *Méthodes statistiques* (3^{ème} ed.). Paris: Dunod.

- Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* (s.d.). Lisboa: Editorial Enciclopédia.
- Greeley, A.T. & Tinsley, H.E.A. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.
- Greenberg, E. & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work*. New York: Basic Books.
- Groves, R.M. (1989). *Survey errors and survey costs*. New York: Wiley.
- Grube, J.W., Mayton, D.M. & Ball-Rokeach, S.J. (1994). Inducing changes in values, attitudes, and behaviors: Beliefs system theory and the method of values self-confrontation. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 153-173.
- Harman, G. (1970). Language learning. *Nous*, 4, 1.
- Harman, G. (1973). *Thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Harman, G. (1975). Language, thought and communication. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind, and knowledge: Minnesota studies in the philosophy of science* (Vol. 7). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harris, Z. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28, 1-30.
- Häyrynen, Y.-P. (1991). Les déterminants sociaux des valeurs et des intérêts des jeunes au cours de la période post industrielle: Une étude des défis à la psychologie du conseil au cours des années 1990. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 4, 357-376.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Heath, D.H. (1968). *Growing up in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Cardner Press.
- Heider, E.R. (1972). Universals in color naming and memory. *Journal of Experimental Psychology*, 93, 10-20.
- Helling, I.K. (1988). *The life history method*. Greenwich: N.K. Denzin.
- Henry, P. & Moscovici, S. (1968). Problemes de l'analyse de contenu. *Languages*, 11, 33-60.
- Henscheid, J.M. (2000). The university student first-year experience: Building an exciting future on an inspiring past. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Herzberg, F. (1978). *Le travail et la nature de l'homme* (4^{ème} ed.). Paris: Entreprise Modern d'Édition.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Sniderman, B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: Wiley.

- Hesketh, B. & Rounds, J. (1995). International cross-cultural approaches to career development. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hilton, J.L. & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hoelter, J.M. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11, 325-344.
- Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J.L. & Gottfredson, D.C. (1976). Using a typology of persons and environments to explain careers: Some extensions and clarifications. *The Counseling Psychologist*, 6, 3, 20-29.
- Holland, J.L., Gottfredson, D.C. & Power, P.G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1191-1200.
- Holsti, O.R. (1968). Content analysis. In E. Lindzey & E. Aronson (Orgs.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2). Reading, MA: Addison Wesley.
- Hood, A.B. & Ferreira, J.A. (1983). Stages in cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 79-90.
- Hookway, C. (1992). *Quine*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Hossler, D. (1984). *Enrollment management*. New York: College Entrance Examination Board.
- Hoyt, K. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M.L. Rodriguez (Coord.). *Education para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de los programas de educación para el trabajo*. Barcelona: U.B..
- Hughes, E.C. (1958). *Man and their work*. Glencoe, IL: Free Press.
- Hughes, E.C. (1971). *The social eye: Selected papers on work, self and the study of society*. Chicago: Aldine.
- Hull, C.L. (1920). Quantitative aspects of the evolution of concepts. *Psychological Monographs*, 28 (whole No. 123).
- Hume, D. (1989). *Investigação sobre o entendimento humano*. Lisboa: Edições 70.

- Hunn, E. (1976). Toward a perceptual model of folk biological classification. *American Ethnologist*, 3, 508-524.
- Huteau, M. (1976). *Les représentations professionnelles des adolescents*. Paris: Services de Recherches de l'I.N.O.P., Laboratoire de Psychologie Différentielle.
- Hutt, C. & Varzey, M.J. (1966). Differential effects of group density on social behavior. *Nature*, 209, 1371-1372.
- Jackson, J.E. (1991). *A user's guide to principal components*. New York: Wiley.
- Jaspers, K. (1965). *The idea of the university*. London: Peter Owen.
- Jepsen, D.A. (1984). The development perspective on vocational behavior: A review of theory and research. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Jodelet, D. (1995). Representation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In, S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (Dir.) (1997). *Les représentations sociales* (5^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Johnson-Laird, P.N. (1981). Mental models in cognitive science. In D.A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jordaan, J.P. (1974). Life stages as organizing modes of career development. In E.L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Jordaan, J.P. (1983). *Career commitment scale*. Unpublished research scale, Teachers College, Columbia University.
- Jordaan, J.P. & Heyde, M.B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.
- Jöreskog, K.G. (1993). Testing structural equation models. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. London: SAGE.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1988). *PRELIS: A program for multivariate data screening and data summarization - A preprocessor for LISREL* (2nd ed.). Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL7: A guide to the program and applications* (2nd ed.). Chicago: SPSS.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993_a). *LISREL8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993_b). *PRELIS8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993_c). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL8: User's reference guide* (2nd ed.). Chicago: Scientific Software.

- Kachigan, S.K. (1991). *Multidimensional statistical analysis: A conceptual introduction* (2nd ed.). New York: Radius Press.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (Eds.) (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1982). The psychology of preferences. *Scientific American*, 246, 160-174.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39, 341-350.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions: A reply to Gigerenzer's critique. *Psychological Review*, 103, 582-591.
- Kalantzi-Azizi, A. & Malikioti-Loizos, M. (1994). Greece. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Kant, I. (1997). *Crítica da razão pura* (4^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- Kenny, A. (1999). *História concisa da filosofia ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- Kenny, M.E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-27.
- Kenny, M.E. (1990). College senior's perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. *Journal of College Student Development*, 31, 39-46.
- Kerr, C. (1982). *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ketterson, T.U. & Blustein, D.L. (in press). Attachment relationships and the career exploration process. Submitted to *Career Development Quarterly*. (Policopiado).
- King, P.M. (1996). Student cognition and learning. In S.R. Komives, D.B. Woodard, Jr. and Associates (Eds.), *Student Services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kinnear, P.R. & Gray, C.D. (1994). *SPSS for windows: Made simple*. London: Lawrence Erlbaum.
- Köhler, W. (1960). *Psychologie de la forme*. Paris: Gallimard.
- Komarovsky, M. (1985). *Woman in college: Shaping new feminine identities*. New York: Basic Books.

- Kopp, R. & Dinkmeyer, D. (1981). Early recollections in life style assessment and counseling. In L.G. Baruth & D.G. Eckstein (Eds.), *Life style: Theory, practice, and research* (2nd ed.). Dubuque, Yowa: Kendall/Hunt.
- Korman, A.K., Mahler, S.R. & Omran, K.A. (1983). Work ethics and satisfaction, alienation, and other reactions. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Vol. 2. Applications* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Krantz, P. & Risley, T. (1972). *The organization of group care environments: Behavioral ecology in the classroom*. Lawrence: Kansas University.
- Krech, D. & Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1976). *Cognitive orientation and behavior*. New York: Springer.
- Kroll, A.M., Dinklage, L.B., Lee, J., Morley, E.D. & Wilson, E.H. (1970). *Career development: Growth and crisis*. New York: Wiley.
- Krumboltz, J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- Krumboltz, J.D. (1991). *Manual for the career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J.D. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling & Development*, 72, 424-428.
- Krumboltz, J.D. & Nichols, C. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuh, G.D. (1993). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. Paper presented at the *Meeting of the Association for the Study of Higher Education*. Minneapolis, MN, January.
- Kuh, G.D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Kuhn, T.S. (1989). *A tensão essencial*. Lisboa: Edições 70.
- Kuhn, T.S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas* (5^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Lakatos, I. (1999). *Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica*. Lisboa: Edições 70.
- Lapsley, D.K., Rice, K.G. & Shadid, G.E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 3, 286-294.
- Larrère, C. (1992). *L'invention de l'économie au XVIIIe siècle*. Paris: PUF.
- Leitão, L.M. (1986). *Um desafio da Europa: A organização de centros de informação e apoio psicológico para estudantes do ensino superior*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no

- Ensino Superior: Um Desafio da Europa”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra. (Policopiado).
- Leitão, L.M. (1998). Avaliação qualitativa dos interesses: Novos contributos. *Psychologica*, 20, 59-70.
- Leitão, L.M. (1999). Avaliação qualitativa dos interesses: *A Escolha de Cartões Ocupacionais* (ECO) - estudos exploratórios de avaliação. *Psychologica*, 21, 217-234.
- Lencastre, L., De Lemos, M.S., Guerra, M.P., Pereira, D.C. & Tavares, J. (1999). Avaliação dos factores de adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Resumos do Seminário “*Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*”, Universidade do Minho, Braga, 21 de Maio.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lester, J.N. & Frugoli, P. (1989). Career and occupational information: Current needs, future directions. In D. Brown & C.W. Minor (Eds.), *Working in America: A status report on planing and problems*. Alexandria, VA: National Career Developmental Association.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Levitz, R. & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M.L. Upcraft, J.N. Gardner & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewallen, W. (1993). The impact of being “undecided” in college-student persistence. *Journal of College Student Development*, 34, 103-112.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique: Les relations humaines* (2^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Lewis, H.B. (1938). An approach to attitude measurement. *Psychologist's League Journal*, 2, 64-65.
- Leyens, J.-Ph. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social: Abordagem psicossocial das teorias implícitas da personalidade*. Lisboa: Verbo.
- Lima, M.L. (1993). Atitudes. In J. Vala & M.B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, A.C. (1992). *Texto proverbial português: Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lopes, A. & Reto, L. (1983). Da manufactura às novas formas de organização do trabalho: A ordem de um percurso. *Análise Psicológica*, 3, 3, 385-398.
- Lopes, J., Franco, H., Mota, L. & Bailador, N. (1999). *Manual de transição para a vida activa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Machado, C. & Almeida, L.S. (1999). *Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes do 1º e 4º anos do ensino superior*. Comunicação apresentada no Congresso do CIDInE, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Machado, P.P.P. & Gonçalves, S. (1999). Perturbações do comportamento alimentar: Prevalência e serviços em estudantes universitários. Resumos do Seminário "Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior", Universidade do Minho, Braga, 21 de Maio.
- Malinowski, B. (1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Mallette, B.I. & Cabrera, A.F. (1991). Determinants of withdrawal behavior: An exploratory study. *Research in Higher Education*, 32, 179-194.
- Mandler, J.M. (1979). Categorical and schematic organization in memory. In C.R. Puff (Ed.), *Memory organization and structure*. New York: Academic Press.
- Mandler, J.M. (1983). Representation. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Cognitive development* (Vol. 3) of P. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts and scenes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- March, J.C. & Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- March, J.C. & Simon, H. (1964). *Les organisations: Problèmes psycho-sociologiques*. Paris: Dunod.
- Marcia, J.E. (1966). Identity and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Anderson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marques, J.F. (1980/81/82). A investigação psicológica sobre os valores: Desenvolvimento de uma nova escala de valores. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 135-155.
- Marques, J.F. (1994_a). *Career stage concerns of adults: Measures of career adaptability and their practical applications*. Comunicação apresentada no 23rd Congress of Applied Psychology, Madrid, 17-22 Julho. (Policopiado).
- Marques, J.F. (1994_b). Estudo sobre um grupo de candidatos ao ensino superior: Dados de um inquérito e resultados no concurso de acesso. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 27-50.
- Marques, J.F., Alves, J.H., Duarte, M.E. & Afonso, M.J. (1985). A escala de valores WIS e sua utilização em orientação. In J.F. Cruz, L. Almeida & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação*. Porto: APLP.
- Marques, J.F. & Caeiro, L. (1979). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos*, 55, 501-514.
- Marques, J.F. & Miranda, M.J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: Estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30, 2, 155-176.

- Marques, J.F. & Miranda, M.J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: Estudos de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.
- Marques, J.F. & Miranda, M.J. (1996). Access to higher education in Portugal: Selection procedures revisited from studies at the University of Lisbon. *Oxford Review of Education*, 22, 3, 337-347.
- Martins, F. (1998). A satisfação académica: Construção de uma escala. In Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Marx, K. (1968). *Le capital*, T. II. Paris: Gallimard.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- May, K.M. & Logan, C.R. (1993). Family type and the accomplishment of developmental tasks among college students. *Journal of College Student Development*, 34, 397-400.
- McClelland, J.L., Rumelhart, D.E. & The PDP Research Group (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol 2: Psychological and biological models*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, T.M., Mauger, P.A., Margalit, B. & Figueiredo, E. (1989). The generalizability of aggressiveness and assertiveness factors: A cross-cultural analysis. *Person. Individ. Diff.*, 10, 4, 385-389.
- Mead, G.H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-273.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Méda, D. (1999). *O trabalho: Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Medalie, J. (1981). The college years as a mini-life cycle: Developmental tasks and adaptive options. *JACHA*, 30, 75-79.
- Medeiros, T.A., Ferreira, J.A. & Ponciano, E. (1997). *Caracterização do estudante da Universidade dos Açores*. Comunicação apresentada no I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior, Instituto Superior Técnico, Lisboa.
- Menezes, I., Costa, M.E. & Campos, B.P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Menezes, I., Matos, P.M. & Costa, M.E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- Merton, R.K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, Summer, 193-210.
- Merton, R.K. (1964). Anomie, anomia and social interaction: Contexts of deviant behavior. In M. Clinard (Org.), *Anomie and deviant behavior*. New York: Free Press.
- Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure* (3rd ed.). Glencoe, Ill: Free Press.

- Merton, R.K. (1976). *Sociological ambivalence and other essays*. New York: Free Press.
- Mervis, C.B. & Rorsh, E. (1981). Categorization of natural objects. *Annual Review of Psychology*, 32, 89-115.
- Metzner, B. & Bean, J.P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27, 15-38.
- Ministério da Educação (1988). *Ensino superior: Condições de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *Estatísticas da educação 98/99*. [Em linha]. Disponível: http://www.dapp.min-edu.pt/dapp/estat99/html/1_3_2.html
- Miranda, J. (1995). *Escritos vários sobre a universidade (1969-94)*. Lisboa: Cosmos.
- Miranda, M.J. (1994). Estudo do inventário de estilos de pensamento com estudantes universitários: Dados metrológicos. *Psychologica*, 12, 131-141.
- Mitchel, L.K. & Krumboltz, J.D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Modell, J. (1989). *Into one's own*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Seuil.
- Moita, V. (1985). Identidade, identificação e delinquência: Contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente. *Infância e Juventude*, 2, 25-52.
- Morgan, G.A. & Griego, O.V. (1998). *Easy use and interpretation of SPSS for Windows: Answering research questions with statistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse et son public* (2^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a discription of social representation. *European Journal of Psychology*, 18, 3, 211-250.
- Moscovici, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (5^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1955). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Mucchielli, R. (1969_a). *Opinions et changement d'opinion*. Paris: Éditions Sociales Françaises.

- Mucchielli, R. (1969_b). *La dynamique des groupes*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Myers, E. (1981). A comparative analysis of persisters, permanent dropouts, dropouts who transfer and stopouts at St. Cloud State University. *Dissertation Abstracts International*, 42, 105A.
- Neff, W.S. (1985). *Work and human behavior* (3rd ed.). New York: Aldine.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 2, 125-134.
- Newell, A. & Simon, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nico, J.B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nico, J.B. (1996). A entrada na universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol. 2). Braga: Universidade do Minho.
- Noonan, E. (1988). The impact of institution on psychotherapy. In R. May (Ed.), *Psychoanalytic psychotherapy in a college context*. New York: Praeger.
- Nora, A. (1987). Determinants of retention among Chicago college students: A structural model. *Research in Higher Education*, 26, 31-59.
- Nora, A., Attinasi, L.C. & Matonak, A. (1990). Testing qualitative indicators of precollege factors in Tinto's attrition model: A community college student population. *Review of Higher Education*, 13, 337-356.
- Norman, D.A. (1981). What is cognitive science? In D.A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Nummenmaa, A.R. & Sinisalo, P. (2000). Gender differences in identity development. In V. Puuronen, P. Sinisalo, I. Mijukova & L. Shvets (Eds.), *Youth in a changing Karelia: A comparative study of everyday life, future orientations and political culture of youth in North-West Russia and Eastern Finland*. Hampshire: Ashgate.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oakes, P.J., Haslam, S.A. & Turner, J.C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- OCDE (1987). *Universities under scrutiny*. Paris.
- Ortsman, O. (1984). *Mudar o trabalho: As experiências, os métodos, as condições de experimentação social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Osherson, D.N. (1990). Judgement. In D.N. Osherson & E.E. Smith (Eds.), *An invitation to cognitive science: Vol. 3. Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Osipow, S.H. (1983). *Theories of career development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Osipow, S.H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 122-131.
- Pain, A. (1990). *L'éducation informelle*. Paris: L'Harmattan.
- Paixão, R. (1993). Atitude: Uma revisão do conceito. *Psychologica*, 10, 131-142.
- Parish, J. & Parish, T. (1991). Support systems functionality, self-concepts and alcohol use. *College Student Journal*, 25, 470-472.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pascarella, E.T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 1). New York: Agathon.
- Pascarella, E.T. (1991). The impact of college on students: The nature of the evidence. *Review of Higher Education*, 14, 453-466.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1979). Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout. *Sociology of Education*, 52, 197-210.
- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. & Wolfle (1986). Orientation to college and freshman-year persistence/withdrawal decisions. *Journal of Higher Education*, 57, 155-175.
- Paul, E.L. (1994). Managing multiple relations in the transition to college. Paper presented at the *Biennial Meeting of the International Society for the Study of Personal Relationships*, Groningen, The Netherlands, July.
- Paul, E.L. & Brier, S. (1994). *Friendship grief in the transition to college: Associations with adjustment and implications for prevention and intervention*. Unpublished manuscript.
- Paul, E.L., Poole, A. & Jakubowyc, N. (1998). Intimacy development and romantic status: Implications for adjustment to the college transition. *Journal of College Student Development*, 39, 75-86.
- Pecheux, M. & Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, 37, 7-80.
- Pedroso, C. (1988). *Contribuição para uma mitologia popular portuguesa e outros escritos etnográficos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Penuel, W.R. & Wertsch, J.V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30, 2, 83-92.

- Permiakov, G.L. (1979). *From proverbs to folk-tales: Notes on the general theory of cliché*. Moscow: Nauka.
- Petrella, R. & Groupe de Lisbonne (1995). *Limites à la compétitivité: Pour un nouveau contrat mondial*. Bruxelles: Labor.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown.
- Philips, S.D. & Blustein, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planing, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-73.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pierce, C. S. (1878). Comment se fixe la croyance. *Revue Philosophique*, 553-569.
- Pierce, C.S. (1931). *Collected Papers of C.S. Pierce*, Vol 2. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pineau, G. & Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*, T. I et II. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. & Michele, M. (1993). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Paris: Edilog Montréal.
- Pinheiro, M.R.M. & Ferreira, J.A. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. In L.S. Almeida, M.R. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1). Braga: APPORT.
- Poirier, J., Valladon-Claoyer, S. & Raybaut, P. (1985). *Histórias de vida: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Popper, K. (1992). *O realismo e o objectivo da ciência* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Porrer, B. (1993). Student employment: Challenge for university management. *FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique) Newsletter*, October, 8.
- Pradines, M. (1986). *Traité de psychologie générale (T. III): Le génie humain - ses instruments* (2^{ème} ed.). Paris: PUF.
- Prendersgast, M.L. (1994). Substance use and abuse among college students: A review of recent literature. *Journal of American College Health*, 43, 99-113.
- Price, J.L. (1972). *Handbook of organizational measurement*. Lexington, MA: Health.
- Putnam, H. (1975). The meaning of meaning. In *Philosophical papers: Vol. 2. Mind, language, and reality*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1978). *Meaning and the moral sciences*. Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Putnam, H. (1983). Why reason can't be naturalized. In *Philosophical papers: Vol. 3. Realism and reason*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1992). *Razão, verdade e história*. Lisboa: Dom Quixote.

- Putnam, H. (1994). Sense, nonsense, and the senses: An inquiry into the powers of the human mind. *Journal of Philosophy*, 61, 429-448.
- Pylyshyn, Z.W. (1984). *Computation and cognition: Toward a foundation for cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Queiró, J.F. (1995). *A universidade portuguesa: Uma reflexão*. Lisboa: Gradiva.
- Quine, W.V. (1953). *From a logical point of view*. New York: Harper & Row.
- Quine, W.V. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Quine, W.V. (1969). Epistemology naturalized. In *Ontological relativity and other essays*. New York: Columbia University Press.
- Quine, W.V. (1995). *Filosofia e linguagem*. Porto: Asa.
- Ramsey, F.P. (1990). Facts and propositions. In D.H. Mellor (Ed.), *Philosophical papers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université: Essai sur la modernisation de la culture*. Paris: Calmann-Lévy.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris: PUF.
- Richards, L. (1881). *Vocophy*. Malboro, MA: Pratt Brothers.
- Richardson, M.S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Richardson, M.S. (1996). From career counseling to counseling/psychotherapy and work, jobs, and career. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling: Theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1986). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change* (8th printing). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rolland (1780). *Adagios, proverbios, rifãos e anexins da língua portuguesa*. Lisboa: Typografia Rollandiana.
- Rolle, P. (1978). *Introdução à sociologia do trabalho*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rorty, R. (1991). Pragmatismo. In M.M. Carrilho (Ed.), *Dicionário do pensamento contemporâneo*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Rosch, E. (1973_a). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Rosch, E. (1973_b). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T.E. More (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 1, 532-574.
- Rosch, E. (1977). Human categorization. In N. Warren (Ed.), *Advances in cross-cultural psychology* (Vol. 1). London: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosch, E. & Mervis, C.B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, D., Johnson, D. & Boyes-Braehm, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 3, 382-439.
- Rosenthal, R.A. (1966). *Experimental effects in behavioral research*. New York: Appleton.
- Rosenthal, R.A. & Frode, K.L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-189.
- Rosenthal, R.A. & Jacobson, L. (1965). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt.
- Rossiaud, (1989). O cidadão e a vida na cidade. In J. Le Goff (Dir.), *O homem medieval*. Lisboa: Presença.
- Rounds, J.B. & Tinsley, H.E.A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Rounds, J.B. & Tracey, T.J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counseling: Theory and process. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rousselet, J. (1987). Attitudes des jeunes face au travail et au non-travail. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Sperandio (Eds.), *Traité de psychologie du travail*. Paris: PUF.
- Rumelhart, D.E. & McClelland, J.L. (Eds.) (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Vol.1. Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Russell, B. (1940). *An inquiry into meaning and truth*. New York: Norton.
- Russell, B. (1977). *Os problemas da filosofia* (4ª ed.). Coimbra: Arménio Amado.
- Russel, R.K. & Petrie, T.A. (1992). Academic adjustment of college students: Assessment and counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.

- Rytke, J., Bauer, M. & Fredtoft, T. (1994). Denmark. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: PFNSP.
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Sands, T., Archer, Jr., J. & Puleo, S. (1998). Prevention of health-risk behaviors in college students: Evaluating seven variables. *Journal of College Student Development*, 39, 4, 331-342.
- Santos, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, E.R. & Paixão, M.P. (1993). *Espaço e identidade: A contrução da identidade*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "Educação do Futuro: Desenvolvendo o Talento e a Criatividade", Memorial da América Latina, São Paulo, Outubro 4-8. (Policopiado).
- Santos, L. & Almeida, L.S. (2000). Vivências e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R.M. Vasconcelos & S.M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Savickas, M.L. (1990_a). Work and adjustment. In D. Wedding (Ed.), *Behavior and medicine*. St. Louis, Ill.: Mosby.
- Savickas, M.L. (1990_b). The career decision making course: Description and field test. *The Career Development Quarterly*, 38, 275-284.
- Savickas, M.L. (1991). *Career as story: Explorations using the narrative paradigm*. Presented at the Annual Conference of the International Association for Education and Vocational Guidance, Lisbon, September 9-13. (Policopiado).
- Savickas, M.L. (1992). Career counseling in the postmodern era. In L. Richmond (Chair), *New perspectives on counseling for the 21st century*. Symposium conducted at the 100th Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC, August 14-18. (Policopiado).
- Savickas, M.L. (1995_a). Uma nova epistemologia para a psicologia vocacional. In E.R. Santos (Coord.), *Cadernos de Psicologia Educacional*, 1. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Savickas, M.L. (1995_b). Current theoretical issues in vocational psychology: Convergence, divergence, and schism. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schafer, J.L. (2000). *Analysis of incomplete multivariate data* (2nd reprint). In Monographs on statistics and applied probability, 72. Boca Raton, Flo.: Chapman & Hall/CRC.
- Schank, R.C. (1980). An artificial intelligence perspective on Chomsky's view of language. *The Behavior and Brain Sciences*, 3, 35-37.
- Schank, R.C. (1981). Language and memory. In D.A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schank, R.C. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial memory*. New York: Scribner.
- Schank, R.C. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Schein, E.H. & Van Maanen, J. (1977). Career development. In J.R. Hackman & J.L. Suttle (Eds.), *Improving life at work*. Santa Monica: Goodyear.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1975). A taxonomy of illocutionary acts. In K. Gunderson (Ed.), *Language, mind, and knowledge: Minnesota studies in the philosophy of science* (Vol. 11). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Searle, J.R. (1979). *Expression and meaning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1995_a). *Intencionalidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Searle, J.R. (1995_b). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- Searle, J.R. (1997). *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Serres, M. (Ed.) (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Catedra.
- Shafir, E. (1999). Belief and decision: The continuing legacy of Amos Tversky. *Cognitive Psychology*, 38, 3-15.
- Shapin, S. (1994). *A social history of truth*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaver, P., Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. In S. Duck & D. Perlman (Eds.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. London: SAGE.
- Shaw, C.R. (1930). *The jack-roller: A delinquent boy's own story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C.R. (1931). *The natural history of a delinquent career*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shaw, C.R. (1938). *Brothers in crime*. Chicago: University of Chicago Press.

- Shaw, C.R., Zorbaugh, F.M., McKay, H.D. & Cottrell, L.S. (1929). *Delinquent areas: A study of the geographic distribution of school truants, juvenile delinquents and adult offenders in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, B.H. & Mosak, H.H. (1990). *Manual for the life style assesement* (reprinted with modifications). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Silva, H.D. & Quintão, J.L. (1990). *Dicionário de provérbios* (2ª ed.). Lisboa: Escher.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 3, 503-515.
- Simon, H.A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. *Psychological Review*, 63, 129-138.
- Simon, H.A. (1982). *Models of bounded rationality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Paris: Aubier.
- Slaney, R.B. & Mackinnon-Slaney, F. (1990). The use of vocational card sorts in career counseling. In, C.E. Watkins, Jr. & V. Campbell (Eds.), *Testing in counseling practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sloan, B.C. & Zimmer, C.G. (1993). The power of peer health education. *Journal of American College Health*, 41, 241-245.
- Smart, J.C. & Pascarella, E.T. (1986). Socioeconomic achievements of former college students. *Journal of Higher Education*, 57, 529-549.
- Smith, A. (1991). *Recherches sur les causes de la richesse des nations*. Flammarion.
- Smith, M.B., Bruner, J.S. & White, R.W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.
- Soares, A.P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A.P., Osório, A., Capela, J.V., Almeida, L.S., Vasconcelos, R.M. & Caires, S.M. (Eds.) (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Soczka, L. (1988). Representações sociais, relações inter-grupos e identidades profissionais dos psicólogos. *Psicologia*, 6, 2, 253-275.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and syntesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Spokane, A.R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stage, F.K. (1988). University attrition: LISREL with logistic regression for the persistence criterion. *Research in Higher Education*, 29, 343-357.
- Stage, F.K. (1989). Motivation, academic and social integration, and the early dropout. *American Educational Research Journal*, 26, 385-402.
- Steiger, J.H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Stevens, S.S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103, 677-680.
- Stevens, S.S. (1951). Mathematics, measurement, and psychophysics. In S.S. Stevens (Ed.), *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley.
- Stevens, S.S. (1959). Measurements, psychophysics, and utility. In Ch. Churchman & P. Ratoosh (Eds.), *Measurement: Definitions and theories*. New York: Wiley.
- Stich, S.P. (1986). *From folk psychology to cognitive science: The case against belief* (2nd printing). Cambridge, MA: MIT Press.
- Stich, S.P. (1990). Rationality. In D.N. Osherson & E.E. Smith (Eds.), *An invitation to cognitive science: Vol. 3. Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Strange, C.C. (1983). Human development theory and administrative practice in student affairs: Ships passing the daylight? *National Association of Student Personnel Administration Journal*, 21, 2-8.
- Strange, C.C. (1996). Dynamics of campus environments. In S.R. Komives, D.B. Woodard, Jr. and Associates (Eds.), *Student Services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Straub, C.A. (1987). Women's development of autonomy and Chickering's theory. *Journal of College Student Personnel*, 28, 198-205.
- Straub, C.A. & Rodgers, R.F. (1986). An exploration of Chickering's theory and women's development. *Journal of College Student Personnel*, 27, 216-223.
- Stumpf, S.A. & Hartman, K. (1984). Individual exploration to organizational commitment or withdrawal. *Academy of Management Journal*, 27, 2, 308-329.
- Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D.E. Super and others (Eds.), *Career development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D.E. (1968). Vocational development theory: Persons, positions, and process. Lisboa: *Separata da Revista da Faculdade de Letras*, 3^a série, 11, 5-27.

- Super, D.E. (1974). Vocational maturity theory: Toward implementing a psychology of careers in career education and guidance. In D.E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association.
- Super, D.E. (1976). Vocational guidance: Emergent decision making in a changing society. In *Actas do VIII Seminário da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional* (Vol. 2). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D.E. (1980/81/82). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 17/18/19, 119-132.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. & Crites, J.O. (1962). *Appraising vocational fitness by means of psychological tests*. New York: Harper & Row.
- Super, D.E., Crites, J.O., Hummel, R.C., Moser, H.P., Overstreet, P.L. & Warnath, C.F. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D.E. & Jordaan, J.P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance and Counseling*, 1, 3-16.
- Super, D.E. & Knasel, E.G. (1981). Career development in adulthood: some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counseling*, 9, 2, 194-201.
- Super, D.E. & Overstreet, P.L. (1960). *The vocational maturity of ninthgrade boys*. New York: Teachers College Press.
- Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E., Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1985). *Adult career concerns inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D.E., Thompson, A.S. & Lindeman, R.H. (1988). *Adult career concerns inventory: Manual for reseach and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3th ed.). New York: Harper Collins.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2000). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. (1969). Social and cultural factors in perception. In G. Lindzey e E. Aronson (Eds.). *Handbook of social psychology* (Vol. 4). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., Sheikh, A.A. & Gardner, R.C. (1979). Contenu des stéréotypes et inférence de la similarité entre des membres des groupes stéréotypés. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes*. Paris: Mouton.
- Takahashi, K. & Majima, N. (1994). Transition from home to college dormitory: The role of preestablished affective relationships in the adjustment to a new life. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 367-384.
- Tanaka, J.S. (1993). Multifaceted conceptions of fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. London: SAGE.
- Tavares, J., Santiago, R.A., Lencastre, L. & Soares, I. (1996). *Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório).
- Taveira, M.C. (1995). Intervenção psicológica na orientação vocacional de jovens: Novos desafios e oportunidades. In Actas do Seminário "Os jovens de hoje". Lisboa: Casa Pia.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.
- Taveira, M.C., Nunes, J.M., Mesquita, A., Rodriguez, M.L., Silva, C., Alves, C. & Milhazes, G. (1994). Avaliação das necessidades de educação vocacional de jovens: Implicações para o desenvolvimento de programas de exploração vocacional. In L.S. Almeida & I.S. Ribeiro (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 2). Braga: APPORT.
- Taveira, M.C. & Soares, A.P. (1999). Desenvolvimento vocacional em contexto universitário: Processos de adaptação dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Resumos do Seminário "Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior", Universidade do Minho, Braga, 21 de Maio.
- Taylor, N.B. & Pryor, R.G.L. (1985). Exploring the process of compromise in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 171-190.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T. & Blimling, G.S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37, 2, 149-162.
- Terenzini, P.T., Springer, L., Pascarella, E.T. & Nora, A. (1995). Academic and out-of-class influences on students' intellectual orientation. *Review of Higher Education*, 19, 23-44.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1984). *The polish peasant in Europe and America* (1st ed., 1918). Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34, 273-286.

- Tiedeman, D.V. & O'Hara, R.P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327-352.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1982). Evidential impact of base rates. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 91, 293-315.
- Tzepoglou, St. (1989). Counseling and guidance in higher education institutions: The reality existing abroad and in our country. *Review of Counseling and Guidance*, 10-11, 51-58.
- Ullman, J.B. (2000). Structural equation modeling. In B.G. Tabachnick & L.S. Fidell, *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- University Counseling Center (s.d.). *A Guide for Faculty and Staff*. State University of New York at Albany.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Van Loon, L., Oppenheim, H.J. & Boekhorst, A.T.M. (1994). Netherlands. In E. Bell, C. McDevitt, G. Rott & P. Valerio (Eds.), *Psychological counseling in higher education: A european overview*. Napoli: La Città del Sole.
- Van Maanen, J. (1977). Experiencing organizations: Notes on the meaning of careers and socialization. In J. Van Maanen (Ed.), *Organizational careers: Some new perspectives*. New York: Wiley.
- Van Vracem, J. & De Ketele, J-M. (1983). Facteurs de réussite et d'échec dans les premières candidatures à l'Université de Louvain. *Pédagogiques: Revue de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 3, 106-117.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives: Tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Vera, E.M. & Betz, N.E. (1992). Relationships of self-regard and affective self-disclosure to relationship satisfaction in college students. *Journal of College Student Development*, 33, 422-429.
- Vignaux, G. (1991). *Les sciences cognitives: Une introduction*. Paris: La Decouverte.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory*. New York: George Braziller.

- Vondracek, F.W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R.A. Young & W.A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career*. New York: Praeger.
- Vondracek, F.W. & Fouad, N.A. (1994). Developmental contextualism: An integrated framework for theory and practice. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Vondracek, F.W. & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career theory and intervention. In W.W. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Schulemberg, J.E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vuillemin, J. (1997). Proposição e juízo. In R. Romano (Dir.), *Enciclopédia einaudi: Vol. 37. Conceito - Filosofia/filosofias*. Lisboa: INCM.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. White Plains, NY: M.E. Sarpe.
- Walsh, W.B. (1994). The Career Beliefs Inventory: Reactions to Krumboltz. *Journal of Counseling & Development*, 72, 431.
- Watkins, C.E., Jr. (1984). The individual psychology of Alfred Adler: Toward an adlerian vocational theory. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 28-47.
- Watkins, C.E., Jr. & Savickas, M.L. (1990). Psychodynamic career counseling. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weber, M. (1983). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Presença.
- Weinrach, S.G. & Srebalus, D.J. (1990). Holland's theory of careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinstein, C.S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-334.
- Whitla, D.K. (1981). *Value added and other related matters*. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.
- Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality*. New York: Wiley.
- Williamson, E.G. (1939). *How to counsel students*. New York: McGraw-Hill.

- Williamson, E.G. & Darley, J.G. (1937). *Student personnel work*. New York: McGraw-Hill.
- Winogard, T. (1981). What does it mean to understand language? In D.A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado lógico-filosófico * Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Young, R.A. & Collin, A. (1992) (Eds.). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- Young, R.A. & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Young, R.A., Valach, L. & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

ANEXO I - Escalas do Career Beliefs Inventory

- 01 - Situação profissional (desempregado vs. empregado).
- 02 - Planos de carreira (já decididos vs. abertos à mudança).
- 03 - Aceitação da incerteza (já devia ter decidido vs. indecisão compreensível).
- 04 - Abertura (guarda para si as razões da escolha vs. disposto a revelar as razões da escolha).
- 05 - Realização (motivado por outros objectivos que não os de realização vs. muito motivado para realizar).
- 06 - Educação universitária (é necessária para ter um bom emprego vs. é somente um dos caminhos para ter um bom emprego).
- 07 - Motivação (o trabalho é um meio para alcançar outros objectivos vs. as tarefas no trabalho têm que ser gratificantes).
- 08 - Igualdade face aos pares (desejo de superar os outros vs. não necessitar de superar os outros).
- 09 - Estruturação do ambiente de trabalho (prefere horário de trabalho flexível e sem supervisão vs. prefere um horário de trabalho normal e com supervisão).
- 10 - Controlo (nível da carreira influenciado pelos outros vs. nível da carreira determinado pelo próprio).
- 11 - Responsabilidade (a ajuda especializada pode determinar a melhor escolha de carreira vs. a escolha de carreira é pessoal).
- 12 - Aprovação dos outros (a aprovação é importante vs. não interessa ter aprovação).
- 13 - Comparação com os outros (compara-se vs. evita comparações, com os outros).
- 14 - Variação escolar/ocupacional (vê semelhanças vs. vê diferenças, entre colegas e entre trabalhadores duma mesma profissão).
- 15 - Flexibilidade da linha orientadora da carreira (certos passos devem ser seguidos numa sequência adequada vs. diversos caminhos podem conduzir ao alcançar do objectivo).
- 16 - Transição pós-treino/formação (o trabalho deve ser conforme com o treino/formação inicial vs. o trabalho pode diferir do treino/formação inicial).
- 17 - Experimentação laboral (precisa de um consistente curso de carreira vs. disposto a experimentar ocupações alternativas).
- 18 - Recolocação (não mudaria para um emprego melhor vs. disposto a mudar para um emprego melhor).
- 19 - Auto-aperfeiçoamento (satisfeito com o desempenho vs. deseja melhorar o desempenho).
- 20 - Persistência enquanto incerto (necessita de objectivos claros para trabalhar arduamente vs. trabalha sempre arduamente apesar da incerteza).

ANEXO I (cont.)

- 21 - Aceitação do risco (se o fracasso é possível, o melhor é nem tentar vs. apesar do fracasso ser possível, o melhor é trabalhar arduamente).
- 22 - Aprendizagem de competências de trabalho (não gosta de treino/formação profissional vs. gosta de aprender novas competências profissionais).
- 23 - Negociação/procura (o emprego certo é impossível de encontrar vs. negociaria mudanças no trabalho ou procuraria um novo trabalho).
- 24 - Transposição de obstáculos (os obstáculos estão a bloquear o processo vs. os obstáculos podem ser ultrapassados).
- 25 - Trabalhar arduamente (o sucesso não se relaciona com o esforço vs. trabalho árduo trará sucesso).

ANEXO II - Corpus de provérbios portugueses relativos ao trabalho

- 01 - A ociosidade é mãe de todos os vícios.
- 02 - Alfaiate mal vestido, sapateiro mal calçado.
- 03 - Amigos, amigos, negócios à parte.
- 04 - Ao que muitos burros toca algum lhe fica para trás.
- 05 - Aprende e serás mestre.
- 06 - Cada um em seu ofício.
- 07 - De borla ninguém trabalha.
- 08 - Em casa de ferreiro, espeto de pau.
- 09 - Em casa de ferreiro, espeto de salgueiro.
- 10 - Empreitada quer-se vigiada.
- 11 - *Homem de teu ofício teu inimigo.*
- 12 - Mais vale cavar com a língua que com a enxada.
- 13 - Mãos de mais, trabalho de menos.
- 14 - Mãos na roca, olhos na porta.
- 15 - Não há honra sem trabalho.
- 16 - Negociante e porco, só depois de morto.
- 17 - Nem barbeiro mudo, nem cantor surdo.
- 18 - O segredo é a alma do negócio.
- 19 - O trabalho ajuda a passar o tempo.
- 20 - O trabalho dá saúde.
- 21 - Obra apressada, obra estragada.
- 22 - Obra começada, meio acabada.
- 23 - Pela obra se conhece o obreiro.
- 24 - Para bom mestre, não há má ferramenta.
- 25 - Patrão fora, dia santo na loja.
- 26 - Pratica e serás mestre.
- 27 - Quem a dois senhores quer servir a um há-de mentir.
- 28 - Quem a outro serve não é livre.
- 29 - Quem ara e fia oiro cria.
- 30 - Quem bem trabalhou melhor descansou.
- 31 - Quem faz tudo não enche fuso.

ANEXO II (cont.)

- 32 - *Quem he teu inimigo? o official de teu officio.*
- 33 - Quem lavra e cria oiro fã.
- 34 - Quem mal lavra pouco ceifa.
- 35 - Quem não semeia não colhe.
- 36 - Quem não trabalha não come.
- 37 - Quem trabalha de graça é relógio.
- 38 - Quem trabalha ganha alfaia.
- 39 - Rodas e advogados precisam de ser untados.
- 40 - Roma e Pavia não se fizeram num dia.
- 41 - Só trabalhar, sem nunca brincar, embrutecido vai ficar.
- 42 - Tal amo, tais criados.
- 43 - Tarefa apressada, tarefa estragada.
- 44 - Tarefa bem começada é meio acabada.
- 45 - Tarefa que agrada é depressa acabada.
- 46 - Trabalho bem começado é caminho meio andado.
- 47 - Trabalho comum, trabalho de nenhum.
- 48 - Trabalho precipitado não dá bom resultado.

ANEXO III - Agrupamento dos provérbios: Categorias criadas a partir da análise temática do corpus

Valor do Trabalho (V)

Moral

- 01 - A ociosidade é mãe de todos os vícios
- 15 - Não há honra sem trabalho
- 29 - Quem ara e fia oiro cria

Material

- 07 - De borla ninguém trabalha
- 33 - Quem lavra e cria oiro fia
- 35 - Quem não semeia não colhe
- 36 - Quem não trabalha não come
- 37 - Quem trabalha de graça é relógio
- 38 - Quem trabalha ganha alfaia
- 39 - Rodas e advogados precisam de ser untados

Psicossocial

- 12 - Mais vale cavar com a língua que com a enxada
- 16 - Negociante e porco, só depois de morto

Biológico

- 20 - O trabalho dá saúde

Identidade Ocupacional (IO)

- 02 - Alfaiate mal vestido, sapateiro mal calçado
- 08 - Em casa de ferreiro, espeto de pau
- 09 - Em casa de ferreiro, espeto de salgueiro
- 23 - Pela obra se conhece o obreiro
- 42 - Tal amo, tais criados

Relações Laborais (RL)

- 11 - *Homem de teu officio teu inimigo*
- 25 - Patrão fora, dia santo na loja
- 27 - Quem a dois senhores quer servir a um há-de mentir
- 28 - Quem a outro serve não é livre

ANEXO III (cont.)

32 - *Quem he teu inimigo? o offlcial de teu officio*

Condições de Realização (CR)Decorências

04 - Ao que muitos burros toca algum lhe fica para trás

13 - Mãos de mais, trabalho de menos

21 - Obra apressada, obra estragada

22 - Obra começada, meio acabada

31 - Quem faz tudo não enche fuso

34 - Quem mal lavra pouco ceifa

43 - Tarefa apressada, tarefa estragada

47 - Trabalho comum, trabalho de nenhum

48 - Trabalho precipitado não dá bom resultado

Requisitos

05 - Aprende e serás mestre

06 - Cada um em seu ofício

10 - Empreitada quer-se vigiada

17 - Nem barbeiro mudo, nem cantor surdo

24 - Para bom mestre, não há má ferramenta

26 - Pratica e serás mestre

40 - Roma e Pavia não se fizeram num dia

44 - Tarefa bem começada é meio acabada

45 - Tarefa que agrada é depressa acabada

46 - Trabalho bem começado é caminho meio andado

Relação Trabalho/Lazer(TL)

14 - Mãos na roca, olhos na porta

19 - O trabalho ajuda a passar o tempo

30 - Quem bem trabalhou melhor descansou

41 - Só trabalhar, sem nunca brincar, embrutecido vai ficar

ANEXO IV - Agrupamento dos itens da versão exploratória da Escala de Crenças Relativas ao Trabalho em categorias e subcategorias

Valor Moral (Mor.)

Crenças acerca de normas ou regras (Nor.)

As pessoas devem trabalhar, pois só assim não entram no caminho do vício.

As pessoas devem trabalhar, pois só assim serão honradas.

Deve-se trabalhar, pois só assim se evitam os maus caminhos.

Trabalhar é um dever moral.

Deve-se trabalhar, pois só o trabalho conduz à virtude.

Deve-se trabalhar para não se ter uma moralidade duvidosa.

Crenças gerais (Ger.)

Não há honra sem trabalho.

As pessoas que não trabalham entram no caminho do vício mais facilmente do que as que trabalham.

Não gostar de trabalhar é sinal de fraqueza de carácter.

A ociosidade não conduz à perdição.

Só o trabalho conduz à virtude.

Não trabalhar é sinal de moralidade duvidosa.

Crenças acerca de objectivos (Obj.)

Eu quero trabalhar, pois só assim poderei levar uma vida moralmente decente.

Eu quero ser um trabalhador(a) aplicado(a), pois só assim serei honrado(a).

Eu quero trabalhar, porque só pelo trabalho se evitam os maus caminhos.

Eu quero trabalhar, pois só assim serei moralmente íntegro(a).

Eu quero trabalhar, pois o trabalho conduz à virtude.

Eu quero trabalhar para não ser uma pessoa de moralidade duvidosa.

Crenças acerca de si próprio (Pro.)

A minha dignidade moral não depende do meu empenho no trabalho.

O meu valor como pessoa decente está, directamente, ligado ao meu empenho no trabalho.

Eu não sou preguiçoso(a), pois só trabalhando se segue um bom caminho.

Eu sou uma pessoa honrada, porque me aplico no trabalho.

Eu sou trabalhador, pois só o trabalho conduz à virtude.

Eu sou trabalhador, pois só assim não terei uma moralidade duvidosa.

ANEXO IV (cont.)

Valor Material (Mat.)Nor.

As pessoas, na escolha do seu emprego, não devem pôr acima de tudo o dinheiro.

É conveniente as pessoas escolherem o seu emprego, principalmente, em função do dinheiro.

As pessoas não devem pensar que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.

As pessoas não devem pensar que um trabalho é bom só porque é bem pago.

As pessoas só devem trabalhar se forem pagas.

As pessoas não devem escolher empregos que sejam mal pagos.

Ger.

As pessoas põem acima de tudo o dinheiro na escolha do seu emprego.

As pessoas não acham que o dinheiro é o mais importante para a escolha de emprego.

As pessoas só trabalham se forem pagas.

As pessoas acham que um trabalho só é bom se for bem pago.

As pessoas acham que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.

As pessoas não escolhem empregos mal pagos.

Obj.

Eu quero ter um emprego onde, mais do que tudo, seja bem pago(a).

Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do dinheiro.

Eu quero trabalhar, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.

Eu só quero trabalhar se for bem pago(a).

Eu quero trabalhar mesmo que não seja bem pago(a).

Eu quero ter emprego mesmo que seja mal pago.

Pro.

Eu dou, acima de tudo, valor ao dinheiro na escolha de um emprego.

Eu não sou pessoa para escolher um emprego só em função do vencimento.

Eu acho que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.

Para mim, um trabalho só é bom se for bem pago.

Eu aceitaria um trabalho voluntário (sem receber).

Há empregos que nunca aceitarei, porque são mal pagos.

ANEXO IV (cont.)

Valor Psicossocial (Psi.)Nor.

As pessoas não devem pôr acima de tudo o prestígio social na escolha da sua profissão.

As pessoas devem escolher a sua profissão, principalmente, em função do prestígio social que lhe é atribuído.

As pessoas não devem pensar que um trabalho é bom só porque ele tem prestígio social.

As pessoas só devem trabalhar com vontade se o seu emprego lhes der prestígio social.

As pessoas devem escolher empregos sem prestígio social.

Não se devem escolher profissões que tenham pouco reconhecimento social.

Ger.

As pessoas põem acima de tudo o prestígio social na escolha da sua profissão.

As pessoas não acham que o prestígio social é o mais importante para a escolha da sua profissão.

As pessoas acham que um trabalho é bom se ele lhes trazer prestígio social.

As pessoas acham que um trabalho é bom só porque ele tem prestígio social.

As pessoas querem emprego mesmo que ele não tenha prestígio social.

As pessoas não escolhem profissões com pouco reconhecimento social.

Obj.

Eu quero ter um emprego que, acima tudo, me dê prestígio social.

Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do prestígio social.

Eu só quero trabalhar numa profissão com elevado prestígio social.

Eu quero trabalhar, independentemente do prestígio social atribuído a esse trabalho.

Eu não quero escolher empregos que tenham pouco prestígio social.

Eu não quero um emprego que tenha pouco reconhecimento social.

Pro.

Eu dou, acima de tudo, valor ao prestígio social na escolha de um emprego.

Eu não sou pessoa para escolher um emprego só em função do prestígio social que lhe é atribuído.

Para mim, um trabalho só é bom se me trazer prestígio social.

Eu aceitaria um trabalho que não tivesse prestígio social.

Há empregos que nunca aceitarei, porque não têm prestígio social.

Há empregos que nunca escolherei, porque têm pouco reconhecimento social.

ANEXO V - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (versão exploratória)

Com esta prova pretende-se avaliar algumas das suas crenças relativamente ao trabalho.

Por favor, responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Se achar que algumas das declarações não se adequam à sua situação actual, responda como se assim acontecesse.

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

Observação: não estranhe o facto de algumas declarações serem parecidas com outras a que já tenha respondido. Concentre-se, unicamente, na resposta à declaração que está a ler no momento e procure responder independentemente das respostas que já deu a outras declarações semelhantes.

OBRIGADO.

- ___ 01. Eu só quero trabalhar se for bem pago(a).
- ___ 02. Só o trabalho conduz à virtude.
- ___ 03. Deve-se trabalhar, pois só assim se evitam os maus caminhos.
- ___ 04. Há empregos que nunca aceitarei, porque não têm prestígio social.
- ___ 05. Não há honra sem trabalho.
- ___ 06. Eu quero ter um emprego que, acima tudo, me dê prestígio social.
- ___ 07. Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do dinheiro.
- ___ 08. As pessoas que não trabalham entram no caminho do vício mais facilmente do que as que trabalham.
- ___ 09. Deve-se trabalhar, para não se ter uma moralidade duvidosa.
- ___ 10. Eu não quero escolher empregos que tenham pouco prestígio social.
- ___ 11. As pessoas devem escolher a sua profissão, principalmente, em função do prestígio social que lhe é atribuído.

(V.S.F.F. →)

ANEXO V (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 12. Eu não quero um emprego que tenha pouco reconhecimento social.
- ☐ 13. Há empregos que nunca escolherei, porque têm pouco reconhecimento social.
- ☐ 14. Eu quero ser um trabalhador(a) aplicado(a), pois só assim serei honrado(a).
- ☐ 15. Eu dou, acima de tudo, valor ao prestígio social na escolha de um emprego.
- ☐ 16. As pessoas põem acima de tudo o dinheiro na escolha do seu emprego.
- ☐ 17. Eu sou trabalhador, pois só assim não terei uma moralidade duvidosa.
- ☐ 18. O meu valor como pessoa decente está, directamente, ligado ao meu empenho no trabalho.
- ☐ 19. Eu aceitaria um trabalho que não tivesse prestígio social.
- ☐ 20. A minha dignidade moral não depende do meu empenho no trabalho.
- ☐ 21. Para mim, um trabalho só é bom se for bem pago.
- ☐ 22. As pessoas acham que um trabalho só é bom se for bem pago.
- ☐ 23. As pessoas acham que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.
- ☐ 24. Não trabalhar é sinal de moralidade duvidosa.
- ☐ 25. Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do prestígio social.
- ☐ 26. Eu quero trabalhar, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.
- ☐ 27. Não gostar de trabalhar é sinal de fraqueza de carácter.
- ☐ 28. As pessoas não devem pensar que um trabalho é bom só porque ele tem prestígio social.
- ☐ 29. Eu não sou pessoa para escolher um emprego só em função do vencimento.
- ☐ 30. Eu quero trabalhar, pois só assim poderei levar uma vida moralmente decente.
- ☐ 31. As pessoas não escolhem profissões com pouco reconhecimento social.
- ☐ 32. Trabalhar é um dever moral.
- ☐ 33. As pessoas não devem pensar que um trabalho é bom só porque é bem pago.
- ☐ 34. Eu quero trabalhar, porque só pelo trabalho se evitam os maus caminhos.
- ☐ 35. As pessoas não escolhem empregos mal pagos.
- ☐ 36. Eu acho que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.

(V.S.F.F. →)

ANEXO V (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 37. As pessoas põem, acima de tudo, o prestígio social na escolha da sua profissão.
- ☐ 38. Eu quero trabalhar, independentemente do prestígio social atribuído a esse trabalho.
- ☐ 39. As pessoas, na escolha do seu emprego, não devem pôr acima de tudo o dinheiro.
- ☐ 40. As pessoas só devem trabalhar se forem pagas.
- ☐ 41. Eu dou, acima de tudo, valor ao dinheiro na escolha de um emprego.
- ☐ 42. Não se devem escolher profissões que tenham pouco reconhecimento social.
- ☐ 43. As pessoas devem trabalhar, pois só assim não entram no caminho do vício.
- ☐ 44. Eu quero ter emprego mesmo que seja mal pago.
- ☐ 45. As pessoas acham que um trabalho é bom só porque ele tem prestígio social.
- ☐ 46. As pessoas não devem escolher empregos que sejam mal pagos.
- ☐ 47. Eu só quero trabalhar numa profissão com elevado prestígio social.
- ☐ 48. Eu sou uma pessoa honrada, porque me aplico no trabalho.
- ☐ 49. As pessoas devem trabalhar, pois só assim serão honradas.
- ☐ 50. As pessoas não devem pensar que o trabalho serve, principalmente, para ganhar dinheiro para gozar os tempos livres.
- ☐ 51. A ociosidade não conduz à perdição.
- ☐ 52. Para mim, um trabalho só é bom se me trazer prestígio social.
- ☐ 53. As pessoas só devem trabalhar com vontade se o seu emprego lhes der prestígio social.
- ☐ 54. As pessoas não acham que o dinheiro é o mais importante para a escolha de emprego.
- ☐ 55. As pessoas devem escolher empregos sem prestígio social.
- ☐ 56. Eu aceitaria um trabalho voluntário (sem receber).
- ☐ 57. As pessoas acham que um trabalho é bom se ele lhes trazer prestígio social.
- ☐ 58. As pessoas não devem pôr acima de tudo o prestígio social na escolha da sua profissão.
- ☐ 59. As pessoas querem emprego mesmo que ele não tenha prestígio social.
- ☐ 60. Eu quero trabalhar, pois o trabalho conduz à virtude.
- ☐ 61. As pessoas só trabalham se forem pagas.
- ☐ 62. Eu quero trabalhar mesmo que não seja bem pago(a).
- ☐ 63. Eu quero trabalhar, para não ser uma pessoa de moralidade duvidosa.

(V.S.F.F. →)

ANEXO V (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

___ 64. As pessoas não acham que o prestígio social é o mais importante para a escolha da sua profissão.

___ 65. Eu sou trabalhador, pois só o trabalho conduz à virtude.

___ 66. Eu não sou preguiçoso(a), pois só trabalhando se segue um bom caminho.

___ 67. Há empregos que nunca aceitarei, porque são mal pagos.

___ 68. Eu não sou pessoa para escolher um emprego só em função do prestígio social que lhe é atribuído.

___ 69. Deve-se trabalhar, pois só o trabalho conduz à virtude.

___ 70. É conveniente as pessoas escolherem o seu emprego, principalmente, em função do dinheiro.

___ 71. Eu quero trabalhar, pois só assim serei moralmente íntegro(a).

___ 72. Eu quero ter um emprego onde, mais do que tudo, seja bem pago(a).

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO VI - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho

Com esta prova pretende-se avaliar algumas das suas crenças relativamente ao trabalho.

Por favor, responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Se achar que algumas das declarações não se adequam à sua situação actual, responda como se assim acontecesse.

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

Observação: não estranhe o facto de algumas declarações serem parecidas com outras a que já tenha respondido. Concentre-se, unicamente, na resposta à declaração que está a ler no momento e procure responder independentemente das respostas que já deu a outras declarações semelhantes.

OBRIGADO.

- ___ 01. Eu quero ter um emprego que, acima de tudo, me dê prestígio social.
- ___ 02. As pessoas acham que o trabalho é uma “seca”.
- ___ 03. (41) Eu dou, acima de tudo, valor ao dinheiro na escolha de um emprego.
- ___ 04. (24) Não trabalhar é sinal de moralidade duvidosa.
- ___ 05. (15) Eu dou, acima de tudo, valor ao prestígio social na escolha de um emprego.
- ___ 06. Eu penso que no emprego não há amigos mas, somente, colegas de trabalho.
- ___ 07. As pessoas procuram fazer do seu trabalho uma expressão dos seus valores e necessidades pessoais.
- ___ 08. As pessoas devem ter alguém que as controle no emprego, pois só assim trabalham afincadamente.
- ___ 09. Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função da flexibilidade de horário.
- ___ 10. (67) Há empregos que nunca aceitarei, porque são mal pagos.
- ___ 11. Não se deve tentar fazer amizades no local de trabalho.

(V.S.F.F. →)

ANEXO VI (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 12. (43) As pessoas devem trabalhar, pois só assim não entram no caminho do vício.
- ☐ 13. Deve-se considerar que o lazer não é tão importante na vida como o trabalho.
- ☐ 14. As pessoas devem escolher o seu emprego, principalmente, em função da flexibilidade de horário.
- ☐ 15. (70) É conveniente as pessoas escolherem o seu emprego, principalmente, em função do dinheiro.
- ☐ 16. Não se deve ser competitivo no local de trabalho.
- ☐ 17. (53) As pessoas só devem trabalhar com vontade se o seu emprego lhes der prestígio social.
- ☐ 18. As pessoas só trabalham afincadamente se tiverem alguém que as controle.
- ☐ 19. (72) Eu quero ter um emprego onde, mais do que tudo, seja bem pago(a).
- ☐ 20. Eu quero ter um emprego que, principalmente, me permita ter bastante tempo para actividades de lazer.
- ☐ 21. As pessoas consideram que o lazer é tão importante na vida como o trabalho.
- ☐ 22. Eu sou pessoa para trabalhar mais e melhor se tiver autonomia no meu trabalho.
- ☐ 23. (10) Eu não quero escolher empregos que tenham pouco prestígio social.
- ☐ 24. Eu acho que o trabalho é uma “seca”.
- ☐ 25. Eu quero ter um emprego que, principalmente, me permita desenvolver um trabalho autónomo.
- ☐ 26. (47) Eu só quero trabalhar numa profissão com elevado prestígio social.
- ☐ 27. Não há honra sem trabalho.
- ☐ 28. Eu quero ser competitivo no emprego, pois isso é necessário para ter sucesso profissional.
- ☐ 29. Eu quero fazer amigos no local de trabalho.
- ☐ 30. As pessoas acham que é preciso ser competitivo no emprego para ter sucesso profissional.
- ☐ 31. (21) Para mim, um trabalho só é bom se for bem pago.
- ☐ 32. Eu penso que, para ter sucesso profissional, é preciso ser competitivo no emprego.

(V.S.F.F. →)

ANEXO VI (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 33. (03) Deve-se trabalhar, pois só assim se evitam os maus caminhos.
- ☐ 34. As pessoas devem escolher empregos, principalmente, que permitam a expressão dos seus valores e necessidades pessoais.
- ☐ 35. Eu penso que é, principalmente, através do trabalho que se expressam os valores e necessidades pessoais.
- ☐ 36. Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do vencimento.
- ☐ 37. (60) Eu quero trabalhar, pois o trabalho conduz à virtude.
- ☐ 38. As pessoas acham que no emprego não há amigos, mas somente colegas de trabalho.
- ☐ 39. Eu quero fazer do meu trabalho, principalmente, um meio de expressão dos meus valores e necessidades.
- ☐ 40. (71) Eu quero trabalhar, pois só assim serei moralmente íntegro(a).
- ☐ 41. (13) Há empregos que nunca escolherei, porque têm pouco reconhecimento social.
- ☐ 42. Eu acho que o lazer não é tão importante na vida como o trabalho.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO VII - Escala de Crenças Relativas ao Trabalho (versão definitiva)*

Com esta prova pretende-se avaliar algumas das suas crenças relativamente ao trabalho.

Por favor, responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Se achar que algumas das declarações não se adequam à sua situação actual, responda como se assim acontecesse.

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

Observação: não estranhe o facto de algumas declarações serem parecidas com outras a que já tenha respondido. Concentre-se, unicamente, na resposta à declaração que está a ler no momento e procure responder independentemente das respostas que já deu a outras declarações semelhantes.

OBRIGADO.

- ☐ 01. (01) Eu quero ter um emprego que, acima de tudo, me dê prestígio social.
- ☐ 02. (03) Eu dou, acima de tudo, valor ao dinheiro na escolha de um emprego.
- ☐ 03. (04) Não trabalhar é sinal de moralidade duvidosa.
- ☐ 04. (05) Eu dou, acima de tudo, valor ao prestígio social na escolha de um emprego.
- ☐ 05. (12) As pessoas devem trabalhar, pois só assim não entram no caminho do vício.
- ☐ 06. (15) É conveniente as pessoas escolherem o seu emprego, principalmente, em função do dinheiro.
- ☐ 07. (16) Não se deve ser competitivo no local de trabalho.
- ☐ 08. (19) Eu quero ter um emprego onde, mais do que tudo, seja bem pago(a).
- ☐ 09. (23) Eu não quero escolher empregos que tenham pouco prestígio social.
- ☐ 10. (26) Eu só quero trabalhar numa profissão com elevado prestígio social.
- ☐ 11. (27) Não há honra sem trabalho.

(V.S.F.F. →)

* A.M. Diniz & L.S. Almeida. Todos os direitos reservados. Braga, 1997.

ANEXO VII (cont.)

**1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;
4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo**

- ☐ 12. (28) Eu quero ser competitivo no emprego, pois isso é necessário para ter sucesso profissional.
- ☐ 13. (31) Para mim, um trabalho só é bom se for bem pago.
- ☐ 14. (32) Eu penso que, para ter sucesso profissional, é preciso ser competitivo no emprego.
- ☐ 15. (33) Deve-se trabalhar, pois só assim se evitam os maus caminhos.
- ☐ 16. (34) As pessoas devem escolher empregos, principalmente, que permitam a expressão dos seus valores e necessidades pessoais.
- ☐ 17. (35) Eu penso que é, principalmente, através do trabalho que se expressam os valores e necessidades pessoais.
- ☐ 18. (36) Eu quero escolher um emprego, principalmente, em função do vencimento.
- ☐ 19. (39) Eu quero fazer do meu trabalho, principalmente, um meio de expressão dos meus valores e necessidades.
- ☐ 20. (41) Há empregos que nunca escolherei, porque têm pouco reconhecimento social.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO VIII - Escala de Determinantes da Escolha de Curso*

Em que medida certos agentes ou certas “questões” pessoais foram importantes para a sua escolha de curso? Situe, por ordem de importância, as opções que se seguem, numerando-as de 1 (mais importante) até 12 (menos importante), no espaço A fornecido à esquerda de cada uma delas. O espaço B é para, se quiser, ensaiar e emendar a ordem de importância das opções até chegar à ordenação final, que deverá escrever em A.

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

A B

- | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|--|
| ☐ | | ☐ | Fácil colocação profissional. |
| ☐ | | ☐ | Pais, irmãos ou outros familiares. |
| ☐ | | ☐ | Rendimento escolar anterior nas várias disciplinas. |
| ☐ | | ☐ | Amigos(as), colegas ou namorado(a). |
| ☐ | | ☐ | Aptidões e capacidades pessoais. |
| ☐ | | ☐ | Professores. |
| ☐ | | ☐ | Interesse/gosto pela área profissional. |
| ☐ | | ☐ | Experiência ocupacional/profissional anterior. |
| ☐ | | ☐ | Informação de Psicólogo ou Conselheiro Vocacional. |
| ☐ | | ☐ | Número de vagas e médias de ingresso no Ensino Superior. |
| ☐ | | ☐ | Maneira de ser e características pessoais. |
| ☐ | | ☐ | Ter tido dificuldade no preenchimento da documentação de candidatura ao Ensino Superior. |

* A.M. Diniz e L.S. Almeida. Todos os direitos reservados. Braga, 1997.

ANEXO IX - Escala de Exploração Vocacional e Compromisso*

Por favor, responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Se, de momento, ainda não tiver um objectivo específico de carreira, responda de um modo que represente o seu comportamento e atitudes se tivesse uma preferência profissional. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = nunca é verdadeiro para mim; 2 = quase nunca verdadeiro para mim; 3= normalmente não verdadeiro para mim; 4 = não tenho opinião ou certeza; 5= normalmente verdadeiro para mim; 6= quase sempre verdadeiro para mim; 7 = sempre verdadeiro para mim.**

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

- ___ 1. Há óptimas hipóteses de que eu vá acabar por fazer o tipo de trabalho que eu mais desejava.
- ___ 2. Posso precisar de me conhecer melhor (por ex., os meus interesses, capacidades, valores, etc.) antes de me comprometer com uma profissão específica.
- ___ 3. É difícil para mim decidir sobre um objectivo de carreira porque parecem existir demasiadas possibilidades.
- ___ 4. Tenho um grande número de informações sobre as áreas profissionais que mais me interessam.
- ___ 5. Tenho pensado sobre a maneira de como ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional que eu tenho em mente.
- ___ 6. Apesar de estar consciente das minhas opções educacionais e de carreira, eu não me sinto à-vontade para me comprometer com uma profissão específica.
- ___ 7. Eu não me sinto à-vontade para me comprometer com uma profissão específica porque não tenho conhecimento das opções alternativas em áreas relacionadas.

(V.S.F.F. →)

Versão resultante da adaptação portuguesa de José M. Tomás da Silva (1995) da *Commitment to Career Choices Scale*. Copyright 1987 de David L. Blustein, Michael V. Ellis e Luanna E. Devenis. Todos os direitos reservados. Utilização exclusiva para investigação.

ANEXO IX (cont.)

1 = nunca é verdadeiro para mim; 2 = quase nunca verdadeiro para mim;

3 = normalmente não verdadeiro para mim;

4 = não tenho opinião ou certeza;

5 = normalmente verdadeiro para mim;

6 = quase sempre verdadeiro para mim; 7 = sempre verdadeiro para mim

___ 8. Eu descubro que muitas vezes estou a mudar as minhas escolhas vocacionais porque não consigo concentrar-me num único objectivo específico de carreira.

___ 9. Eu não conheço o suficiente sobre mim mesmo (por ex., os meus interesses, capacidades e valores) para me comprometer com uma profissão específica.

___ 10. É difícil comprometer-me com um objectivo de carreira específico porque estou inseguro sobre o que o futuro me reserva.

___ 11. Acho difícil comprometer-me com as decisões importantes da vida.

___ 12. Eu não me sinto à-vontade para me comprometer com um objectivo de carreira, porque não tenho tanta informação sobre as áreas que estou a considerar como deveria ter.

___ 13. Tenho dificuldade em tomar decisões quando sou confrontado com várias opções.

___ 14. Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus objectivos de carreira.

___ 15. Eu não me sinto à-vontade para me comprometer com um plano de carreira específico.

___ 16. Penso que sei o suficiente sobre as profissões de tal modo que me considero capaz de me comprometer firmemente com um objectivo de carreira específico.

___ 17. Eu preocupo-me com a minha capacidade para tomar decisões eficazes no que respeita à minha formação e à minha carreira.

___ 18. Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho que eu gostaria de fazer.

___ 19. Eu alteraria os meus planos de carreira se a área que eu estou a considerar se tornasse mais competitiva e de mais difícil acesso.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO X - Escala de Exploração Vocacional e Compromisso (versão definitiva)*

Por favor, responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Se, de momento, ainda não tiver um objectivo específico de carreira, responda de um modo que represente o seu comportamento e atitudes se tivesse uma preferência profissional. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = nunca é verdadeiro para mim; 2 = quase nunca verdadeiro para mim; 3= normalmente não verdadeiro para mim; 4 = não tenho opinião ou certeza; 5= normalmente verdadeiro para mim; 6= quase sempre verdadeiro para mim; 7 = sempre verdadeiro para mim.**

Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

__ 01. (6) Apesar de estar consciente das minhas opções educacionais e de carreira, eu não me sinto à-vontade para me comprometer com uma profissão específica.

__ 02. (9) Eu não conheço o suficiente sobre mim mesmo (por ex., os meus interesses, capacidades e valores) para me comprometer com uma profissão específica.

__ 03. (10) É difícil comprometer-me com um objectivo de carreira específico porque estou inseguro sobre o que o futuro me reserva.

__ 04. (11) Acho difícil comprometer-me com as decisões importantes da vida.

__ 05. (12) Eu não me sinto à-vontade para me comprometer com um objectivo de carreira porque não tenho tanta informação sobre as áreas que estou a considerar como deveria ter.

__ 06. (13) Tenho dificuldade em tomar decisões quando sou confrontado com várias opções.

__ 07. (15) Eu não me sinto à-vontade para me comprometer com um plano de carreira específico.

* Versão resultante da adaptação portuguesa de José M. Tomás da Silva (1995) da *Commitment to Career Choices Scale*. Copyright 1987 de David L. Blustein, Michael V. Ellis e Luanna E. Devenis. Todos os direitos reservados. Utilização exclusiva para investigação.

ANEXO XI - Agrupamento dos itens da 1ª versão da Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior em categorias

Equilíbrio Emocional/Saúde

Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante.

Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.

Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.

Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.

Acho que durmo mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.).

Durante o ano lectivo recorri ao apoio de técnicos de saúde mental.

Afectou a minha vida de estudante o falecimento de uma pessoa importante para mim. Tenho consumido produtos, tais como: bebidas alcoólicas/drogas/comprimidos “para a cabeça”.

Tenho sentido dificuldades na(s) minha(s) relação(ões) amorosa(s).

O meu relacionamento sexual não tem sido um problema.

A(s) minha(s) relação(ões) amorosa(s) tem(têm) sido estável(eis) e duradoura(s).

Tenho praticado desporto.

Desempenho/Realização Académica

Tenho tido dificuldade em adaptar-me ao horário lectivo.

Facilmente me distraio nas aulas.

Tenho tido facilidade em intervir na maioria das aulas.

Acho que estou a ter um bom desempenho escolar.

As notas que tenho obtido têm sido melhores do que esperava, em face do esforço que tenho feito.

As notas que tenho obtido têm sido piores do que esperava, em face do esforço que tenho feito.

Penso, às vezes, que falto demais às aulas.

Penso, às vezes, que estou a ser um pouco desleixado(a) nos meus estudos.

Tenho tido dificuldade em organizar o meu estudo.

Gosto da maneira como a maioria dos professores dão as aulas.

Sinto-me satisfeito(a) com este Curso.

Este Curso não está a corresponder às minhas expectativas.

Durante a maioria das aulas, tenho tido facilidade em compreender as matérias leccionadas.

Quando tenho más notas, desmotivo-me.

ANEXO XI (cont.)

Quando tenho boas notas, despreocupo-me com o estudo.

Quando tenho más notas, esforço-me por melhorar.

Quando tenho boas notas, ainda me empenho mais no estudo.

Durmo mal quando se aproximam as avaliações.

Perco o apetite quando se aproximam as avaliações.

Como demais quando se aproximam as avaliações.

Sinto-me tenso(a) quando se aproximam as avaliações.

A tensão que sinto, no período de avaliações, prejudica o meu desempenho.

Relações Interpessoais/Relação com o Contexto Universitário

Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.

A vida universitária não me afastou dos meus amigos.

A vida universitária trouxe-me novos amigos.

Tenho contado com o apoio das pessoas importantes para mim, nesta minha nova vida de estudante.

Tenho tido dificuldade no relacionamento com as pessoas importantes para mim, nesta minha nova vida de estudante.

Costumo sair com grupos de colegas.

Tenho-me integrado facilmente em grupos de estudo.

A vida universitária não é tão boa quanto eu esperava.

Tenho sentido dificuldades financeiras, nesta minha nova vida de estudante.

Era importante existir na Universidade um serviço de informações e orientação de carreira.

Era importante existir na Universidade um serviço de psicologia para problemas pessoais dos alunos.

Os dias têm passado tão depressa que não consigo organizar-me.

Tenho procurado saber o que vai acontecendo na cidade (espectáculos, festas, etc.).

Tenho participado nas actividades académicas extra-curriculares da Universidade (culturais, artísticas, estudantis, etc.).

Tenho recorrido aos serviços da Biblioteca.

ANEXO XI (cont.)

Desde que entrei para a Universidade baixou a minha qualidade de vida (habitação, recursos financeiros, etc.).

Os funcionários da Universidade são simpáticos e prestáveis.

Tenho-me preocupado em saber como funciona o Curso.

Tenho-me preocupado em saber quais as oportunidades de formação complementar existentes na Universidade (congressos, conferências, etc.).

Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.

Estou satisfeito com a Universidade.

ANEXO XII - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (1ª versão)

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua integração no Ensino Superior ou, por outras palavras, como decorre a sua experiência de estudante neste nível de Ensino.

Por favor responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

- ☐ 01. Tenho procurado saber o que vai acontecendo na cidade (espectáculos, festas, etc.).
- ☐ 02. Os funcionários da Universidade são simpáticos e prestáveis.
- ☐ 03. As notas que tenho obtido têm sido piores do que esperava, em face do esforço que tenho feito.
- ☐ 4. Tenho contado com o apoio das pessoas importantes para mim, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 5. A(s) minha(s) relação(ões) amorosa(s) tem(têm) sido estável(eis) e duradoura(s).
- ☐ 06. Este Curso não está a corresponder às minhas expectativas.
- ☐ 07. Como demais quando se aproximam as avaliações.
- ☐ 08. Tenho sentido dificuldades financeiras, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 09. Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.
- ☐ 10. Facilmente me distraio nas aulas.
- ☐ 11. Tenho participado nas actividades académicas extra-curriculares da Universidade (desportivas, culturais, artísticas, estudantis, etc.)
- ☐ 12. Tenho-me integrado facilmente em grupos de estudo.
- ☐ 13. Afectou a minha vida de estudante o falecimento de uma pessoa importante para mim.

(V.S.F.F. →)

ANEXO XII (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 14. Quando tenho más notas, esforço-me por melhorar.
- ☐ 15. Tenho sentido dificuldades na(s) minha(s) relação(ões) amorosa(s).
- ☐ 16. Estou satisfeito com a Universidade.
- ☐ 17. A vida universitária não me afastou dos meus amigos.
- ☐ 18. Era importante existir na Universidade um serviço de psicologia para problemas pessoais dos alunos.
- ☐ 19. Penso, às vezes, que falto demais às aulas.
- ☐ 20. Durmo mal quando se aproximam as avaliações.
- ☐ 21. Tenho tido dificuldade no relacionamento com as pessoas importantes para mim, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 22. Gosto da maneira como a maioria dos professores dão as aulas.
- ☐ 23. Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.
- ☐ 24. Tenho-me preocupado em saber quais as oportunidades de formação complementar existentes na Universidade (congressos, conferências, etc.).
- ☐ 25. Durante o ano lectivo recorri ao apoio de técnicos de saúde mental.
- ☐ 26. Sinto-me satisfeito(a) com este Curso.
- ☐ 27. Acho que durmo mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.).
- ☐ 28. Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 29. Sinto-me tenso(a) quando se aproximam as avaliações.
- ☐ 30. A vida universitária trouxe-me novos amigos.
- ☐ 31. Acho que estou a ter um bom desempenho escolar.
- ☐ 32. Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 33. Quando tenho más notas, desmotivo-me.
- ☐ 34. Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.
- ☐ 35. Tenho tido facilidade em intervir na maioria das aulas.
- ☐ 36. Costumo sair com grupos de colegas.

(V.S.F.F. →)

ANEXO XII (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 37. Tenho-me preocupado em saber como funciona o Curso.
- ☐ 38. Os dias têm passado tão depressa que não consigo organizar-me.
- ☐ 39. Tenho consumido produtos, tais como: bebidas alcoólicas/drogas/comprimidos “para a cabeça”.
- ☐ 40. Quando tenho boas notas, ainda me empenho mais no estudo.
- ☐ 41. Desde que entrei para a Universidade baixou a minha qualidade de vida (habitação, recursos financeiros, etc.).
- ☐ 42. Penso, às vezes, que estou a ser um pouco desleixado(a) nos meus estudos.
- ☐ 43. Tenho praticado desporto.
- ☐ 44. O meu relacionamento sexual não tem sido um problema.
- ☐ 45. A vida universitária não é tão boa quanto eu esperava.
- ☐ 46. Tenho recorrido aos serviços da Biblioteca.
- ☐ 47. Era importante existir na Universidade um serviço de informações e orientação de carreira.
- ☐ 48. Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.
- ☐ 49. Tenho tido dificuldade em adaptar-me ao horário lectivo.
- ☐ 50. A tensão que sinto, no período de avaliações, prejudica o meu desempenho.
- ☐ 51. Durante a maioria das aulas, tenho tido facilidade em compreender as matérias leccionadas.
- ☐ 52. Tenho tido dificuldade em organizar o meu estudo.
- ☐ 53. Quando tenho boas notas, despreocupo-me com o estudo.
- ☐ 54. Perco o apetite quando se aproximam as avaliações.
- ☐ 55. As notas que tenho obtido têm sido melhores do que esperava, em face do esforço que tenho feito.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO XIII - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (2ª versão)

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua integração no Ensino Superior ou, por outras palavras, como decorre a sua experiência de estudante neste nível de Ensino.

Por favor responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

- ___ 1. (17) A vida universitária não me afastou dos meus amigos.
- ___ 2. Tenho bons hábitos de estudo.
- ___ 3. (34) Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 4. Considero que os professores são pessoas acessíveis.
- ___ 5. (33) Quando tenho más notas, desmotivo-me.
- ___ 6. Não tenho consumido bebidas alcoólicas em excesso.
- ___ 7. (48) Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 8. (20) Durmo mal quando se aproximam as avaliações.
- ___ 9. (32) Não tenho sido capaz de cuidar de mim próprio(a), nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 10. Sinto dificuldades em me dirigir aos professores.
- ___ 11. Tenho andado triste, nestes tempos de Universidade.
- ___ 12 (52) Tenho tido dificuldade em organizar o meu estudo.
- ___ 13. Não tenho feito um uso exagerado de medicamentos.
- ___ 14. Tenho ocupado grande parte dos meus tempos livres estando com amigos.
- ___ 15. Já me debrucei com atenção sobre o plano do meu Curso.
- ___ 16. Não tenho consumido drogas.

(V.S.F.F. →)

ANEXO XIII (cont.)

1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo;

4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo

- ☐ 17. (50) A tensão que sinto, no período de avaliações, prejudica o meu desempenho.
- ☐ 18. Tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade.
- ☐ 19. (49) Tenho tido dificuldade em me adaptar ao horário lectivo.
- ☐ 20. (28) Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 21. (38) Os dias têm passado tão depressa que não consigo organizar-me.
- ☐ 22. Tenho procurado obter informações acerca do Curso, junto de colegas de anos mais avançados.
- ☐ 23. (9) Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.
- ☐ 24. Não tenho tido dificuldade em ocupar os meus tempos livres.
- ☐ 25. Tenho um problema, mas não sei qual, só sei que as coisas não me correm bem.
- ☐ 26. (41) Desde que entrei para a Universidade baixou a minha qualidade de vida (habitação, recursos financeiros, etc.).
- ☐ 27. Tenho tentado não sobrecarregar com muitas disciplinas cada período de avaliação.
- ☐ 28. Tenho procurado discutir os meus problemas com os outros.
- ☐ 29. (23) Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.
- ☐ 30. (21) Tenho tido dificuldade no relacionamento com as pessoas importantes para mim, nesta minha nova vida de estudante.
- ☐ 31. Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono 'agitado', etc.), nestes tempos de Universidade.
- ☐ 32. Tenho-me divertido, nestes tempos de Universidade.
- ☐ 33. Tenho sido um aluno empenhado no cumprimento das tarefas escolares (estudo, prazos de entrega de trabalhos, assiduidade, pontualidade, etc.).
- ☐ 34. (30) A vida universitária trouxe-me novos amigos.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

ANEXO XIV - Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (versão definitiva)*

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua integração no Ensino Superior ou, por outras palavras, como decorre a sua experiência de estudante neste nível de Ensino.

Por favor responda com sinceridade às afirmações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: **1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.** Não há respostas certas ou erradas, nem tempo limite para responder. As suas respostas permanecerão confidenciais e serão analisadas, não individualmente mas, sim, integradas no conjunto das respostas dadas por todos os estudantes que colaborem neste estudo.

OBRIGADO.

- ___ 01. (03) Tenho-me sentido abatido(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 02. (07) Tenho-me sentido sozinho(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 03. (11) Tenho andado triste, nestes tempos de Universidade.
- ___ 04. (18) Tenho andado fraco(a) e/ou mal alimentado(a), nestes tempos de Universidade.
- ___ 05. (20) Tive dificuldade em criar um grupo de colegas, nesta minha nova vida de estudante.
- ___ 06. (23) Tenho-me sentido irritável, nestes tempos de Universidade.
- ___ 07. (25) Tenho um problema, mas não sei qual, só sei que as coisas não me correm bem.
- ___ 08. (29) Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe a Universidade.
- ___ 09. (31) Tenho dormido mal (dificuldade em adormecer, sono “agitado”, etc.), nestes tempos de Universidade.
- ___ 10. (32) Tenho-me divertido, nestes tempos de Universidade.

* A.M. Diniz & L.S. Almeida. Todos os direitos reservados. Braga, 1997.

ANEXO XV - Quadro de Posições Sociais*

Posição Social 1 - Classe Superior

- . Profissões liberais - médico; advogado; engenheiro; arquitecto
- . Grande industrial ou grande comerciante
- . Altos funcionários - magistrados judiciais
- . Altos funcionários administrativos - directores gerais, directores de serviços, gerentes bancários
- . Gestores de empresas
- . Professores universitários
- . Militares de alta patente

Posição Social 2 - Classe Média mais instruída

- . Professores não universitários e educadores de infância
- . Médios comerciantes e industriais
- . Funcionários médios - quadros técnicos
- . Empregados bancários, seguros, etc.
- . Empregados de escritório com, pelo menos, o 5º ano dos liceus
- . Solicitador/enfermeira/assistente social
- . Técnicos

Posição Social 3 - Classe Média menos instruída

- . Pequenos comerciantes e industriais
- . Caixeiros viajantes
- . Funcionários médios - quadros administrativos (1º oficial, etc.)
- . Empregados de escritório sem o 5º ano dos liceus
- . Agentes da P.S.P. e de forças militarizadas
- . Sargento
- . Cabeleireiro (a)
- . Capatazes e encarregados de obras

Posição Social 4 - Estrato Operário e Rural (trabalhadores manuais)

- . Operários
- . Trabalhadores rurais
- . Funcionários auxiliares (pessoal de limpeza, contínuos, porteiros, motoristas, varredores, etc.)
- . Vendedores ambulantes e feirantes

* Elaborado pela Área de Análise Social e Organizacional da Educação da Universidade do Minho. In De Castro, R.V. & Lima, L.C. (1987). Insucesso e selecção social na disciplina de português: O(s) discurso(s) dos professores - uma abordagem interdisciplinar. *Psicologia*, 5, 3, 299-310.