

Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho acadêmico

André Magalhães Monteiro¹
Carlos Manuel Gonçalves
Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

O principal objectivo deste estudo é identificar quais dimensões do desenvolvimento vocacional dos estudantes do ensino superior se relacionam prioritariamente com as dimensões da satisfação com a formação superior e com o desempenho académico. Utilizando uma metodologia quantitativa e uma recolha de dados online, foram analisadas as respostas de 537 estudantes do Ensino Superior Português. Os resultados mostram que não existem relações significativas entre o desenvolvimento vocacional e o desempenho académico mas que estas dimensões se encontram ambas relacionadas com a satisfação com a formação superior. Nesta investigação são as raparigas que tendem a apresentar níveis significativamente mais elevados na maioria dos factores que avaliam o desenvolvimento vocacional.

Palavras-chave: orientação vocacional, satisfação com a formação, desempenho académico, ensino superior

Abstract: Vocational development of higher education students: Education satisfaction and academic performance

The objective of this investigation was to identify which dimensions of vocational development with higher education students relate with the dimensions of satisfaction with education and academic performance. By means of quantitative methodology and online data collection the answers of students from Portuguese higher education were analyzed. The results showed no significant relations to exist between vocational development and academic performance, although these dimensions are both related to satisfaction with higher education training. In this research the girls were seen to show significantly higher levels in most factors that assess vocational development.

Keywords: career guidance, education satisfaction, academic performance, higher education

Resumen: Desarrollo vocacional en la enseñanza superior: Satisfacción con la formación y desempeño académico

El principal objeto de este estudio es identificar qué dimensiones del desarrollo vocacional de los estudiantes de la enseñanza superior se relacionan prioritariamente con las dimensiones de la satisfacción con la formación superior y con el desempeño académico. Utilizando una metodología cuantitativa y una recolección de datos online, se analizaron las respuestas de 537 estudiantes de la Enseñanza Superior Portuguesa. Los resultados muestran que no existen relaciones significativas entre el desarrollo vocacional y el desempeño académico sino que estas dimensiones se encuentran ambas relacionadas con la satisfacción con la formación superior. En esta investigación son las jóvenes quienes tienden a presentar niveles significativamente más elevados en la mayoría de los factores que evalúan el desarrollo vocacional.

Palabras clave: orientación vocacional, satisfacción con la formación, desempeño académico, enseñanza superior

¹ Endereço para correspondência: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida. Rua: Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. Fone: 351 22 6079700. E-mail: andre.mlm.monteiro@gmail.com

Em Portugal, nos últimos anos, o ensino superior tem lidado com novos contextos e exigências que têm originado profundas mudanças. Por um lado, a generalização do ensino superior tem originado um crescente número de estudantes, o que se traduz numa maior diferenciação do corpo estudantil no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivacionais (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2009). A questão primordial já não é a de regular o acesso ao *status* académico de uma minoria, mas a de assegurar uma formação efectiva de nível superior a uma população estudantil alargada (Costa & Lopes, 2008) e cada vez mais heterogénea. Por outro lado, assiste-se, em simultâneo, a um conjunto alargado, e cada vez maior, de alunos do ensino superior que manifesta insucesso escolar, que não se encontra satisfeito com a sua formação e que quer, ou reformula mesmo, os seus projectos vocacionais optando por frequentar outros cursos ou abandonando aqueles que frequenta. Sendo os gastos com a formação superior bastante elevados e os danos pessoais causados pelo insucesso e a insatisfação bastante profundos e estigmatizantes, importa hoje saber de que modo se processa, nos jovens estudantes, o seu desenvolvimento vocacional e quais as relações que este tem com a satisfação com a formação e com o desempenho académico.

Uma particularidade dos jovens contemporâneos é viverem num tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência (Pais, 2003). Hoje, a ênfase é posta na flexibilidade (Sennett, 2007), o que faz com que a sociedade ocidental pós-moderna se apresente com um conjunto de características relacionadas com a incerteza e a imprevisibilidade que, cada vez mais, condiciona os percursos de formação e de trabalho (Azevedo, 1999). No que se refere ao primeiro emprego, o mercado de trabalho comporta duas situações bem distintas: os que se encontram empregados e os que se encontram em situação “atípica” (Azevedo & Fonseca, 2006). Estes são os que aproveitam oportunidades disponíveis no seio familiar ou em círculos próximos à família, sem remuneração definida, são os que saltam de actividade em actividade, com contratos de trabalho precários e não renovados, são os que acumulam *part-times* para obterem um rendimento aceitável (Azevedo & Fonseca, 2006). Porém, como já tinha notado Alves (1998), a partir dos inquéritos realizados à população estudantil portuguesa em 1997, os estudantes apresentam, cada vez mais, aspirações de frequência e obtenção de um diploma de ensino superior. Estas aspirações decorrem de elevadas expectativas de mobilidade social, da crença na posse de um diploma do ensino superior como

um escudo protector face ao desemprego e à precariedade ou como estratégia para neutralizar possíveis trajetórias de desclassificação social.

Hoje, com a contínua revolução tecnológica, o conhecimento adquirido deixa de ser uma vantagem para muitas vezes se tornar um *handicap*, tal a velocidade com que as capacidades adquiridas perdem a sua vida útil. Por vezes, a perda da sua utilidade e do seu poder habilitador é mais rápida do que o tempo que é necessário para adquiri-las e certificá-las com um diploma universitário (Bauman, 2007). Todo o contexto que, nos nossos dias, envolve a universidade e, consequentemente, aqueles que a frequentam é preocupante em termos sociais, na medida em que pode interferir, de modo significativo, na construção de identidades pessoais que, como se sabe, carecem de ancoragens em projectos escolares e profissionais (Azevedo, 1999). Muitos jovens abandonados, e dependentes de outros, vão adiando cada vez mais a construção de um projecto de vida autónomo (Gonçalves & Coimbra, 2000). O sentimento de confusão de identidade, originalmente apresentado por Erikson (1968), aparece-nos agora não como algo que se encontra presente numa fase específica do desenvolvimento humano (que o autor denomina por crise de identidade), mas antes como um sentimento permanente e duradouro, tal a dificuldade com que hoje se consegue vivenciar o sentido de continuidade, preconizado pelo autor, como fundamental para a criação da identidade. Nesta conjuntura, torna-se importante perceber que projectos vocacionais serão possíveis desenhar às gerações mais jovens face aos cenários das sociedades acentuadamente individualizadas, onde prevalece a desconfiança, a incerteza, o risco, a incontrolabilidade, justiça, ética e igualdade de oportunidades (Gonçalves, 2008)? Que formação poderão proporcionar as instituições do ensino superior que possa dar respostas aos questionamentos históricos e sociais da nossa contemporaneidade onde se impõe o discurso da contingência, da efemeridade, da flexibilidade, da instabilidade, do deslocamento? As instituições do ensino superior deverão centrar a formação, numa lógica de subserviência a uma economia de mercado consumista, circunscrevendo-a à mera transmissão de informação e de treino de competências instrumentais e profissionais, designadas demagogicamente de empreendimentos, ou deverão assumir a fundante missão da *universitas sapientiae* proporcionando aos seus actores oportunidades de desenvolvimento pessoal (nomeadamente ao nível do *saber ser*, do *saber estar* e do *saber ler*) e posicionamento crítico face às realidades histórica, social e política, transformando-os em aprendentes ao longo da vida e cidadãos participantes na construção de

uma *polis*, onde se reflecte, produzindo saber e arte? Tais questões constituem-se como as nossas preocupações principais e estão na origem deste trabalho de investigação. De seguida, fazer-se-á uma breve resenha histórica dos três constructos que aqui se encontram em estudo.

Se durante muito tempo o desenvolvimento vocacional foi conceptualizado a um nível intrapsíquico, que o circunscrevia a interesses, aptidões e valores mais ou menos inatos que era necessário descobrir fazendo assim apelo às características/traços do sujeito (Gonçalves & Coimbra, 1994/1995), assistiu-se, nas últimas décadas, ao surgimento de uma conceptualização do desenvolvimento vocacional num quadro mais amplo do desenvolvimento psicológico.

As teorias de traço-factor são as primeiras a surgir no campo da psicologia vocacional e têm as suas origens nos trabalhos de Frank Parsons e no seu livro, *Choosing a Vocation*, publicado em 1919. Esta perspectiva defende que para se escolher uma ocupação, os indivíduos necessitam: de se conhecerem a si mesmos, uma vez que as pessoas possuem características relativamente estáveis (traços), tais como os interesses, competências e inteligência (Seligman, 1994); de conhecer o mundo do trabalho (Fouad, 2007) e; que exista uma verdadeira ligação racional entre os dois pontos anteriores (Fouad, 2007; Seligman, 1994).

A abordagem desenvolvimentista tem como principal referência o trabalho desenvolvido por Super (1953, 1980), onde o autor abordou diferentes aspectos do desenvolvimento vocacional e que culminou com a formulação da teoria *life-span, life-space*. Super é o responsável por trazer a perspectiva desenvolvimentista à psicologia vocacional colocando em foco a relevância vocacional ao longo de todo o ciclo vital (Amundson, 2006; Riverin-Simard, 2000; Vondracek, 2001).

As abordagens construtivistas vêem o desenvolvimento vocacional não como uma actividade laboral a tempo inteiro numa empresa ou instituição, mas antes como um caminho de significados pessoais que definem e estruturam momentos importantes na vida de cada um (Savickas, 1997/1998). Baseados nestas abordagens, Campos e Coimbra (1991) afirmam que o desenvolvimento vocacional se processa ao longo da história de vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob a forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a construção de novos investimentos. A exploração e o investimento são os processos fundamentais através dos quais é possível o desenvolvimento vocacional, uma vez que é mediante a exploração que o sujeito

transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados (Campos & Coimbra, 1991).

As abordagens narrativas surgem no seio das abordagens construtivistas e caracterizam-se por acentuar a importância da construção de significados no funcionamento e na mudança psicológica. Consideram que a acção humana tem subjacente uma estrutura pré-narrativa (Ricoeur, 1984 citado por Gonçalves, 2008), sendo a narrativa um processo espontâneo de construção simbólica da experiência humana.

O construcionismo social surge também das abordagens construtivistas. A sua maior singularidade radica na superior importância dada ao impacto do contexto social no sistema pessoal. Assume-se que as funções psicológicas são formadas à medida que os sujeitos interagem em conversações ou participam em práticas e actividades sociais podendo a sua personalidade, de facto, ser concebida como produto das interacções em curso no mundo social e cultural (Richardson et al., 2009).

Se no âmbito do desenvolvimento vocacional não existe uma teoria predominante, no que se refere à satisfação com a formação assistimos a diversas dificuldades para definir o conceito, apesar da relevância crescente que as instituições de Ensino Superior lhe têm dado. O ensino superior tem como missão não apenas promover o conhecimento, mas também fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes que o frequentam (Astin, 1993 citado por Beltyukova & Fox, 2002). O modo que as instituições de ensino superior encontram para fazer cumprir esta sua missão, passa pela recolha continuada de informação relativa à satisfação dos alunos (Beltyukova & Fox, 2002). Se considerarmos os estudantes como “consumidores” de ensino superior, a sua satisfação é relevante a nível institucional, desde logo, porque as instituições devem ter “clientes” satisfeitos e porque a satisfação daqueles que a frequentam suportam o recrutamento de novos “clientes” (Thomas & Galambos, 2004).

Na literatura são visíveis as dificuldades na definição do constructo satisfação com a formação superior, assim como na identificação de modelos teóricos especificamente desenvolvidos em volta da explicação e fundamentação teórica da satisfação dos estudantes relativamente à formação superior (Benjamin & Hollings, 1997). Grande parte da literatura aponta para as teorias centradas no estudo do desenvolvimento vocacional uma vez que estas, de uma forma geral, conceptualizam a questão da satisfação com a escolha formativa ou profissional (Ramos, 2008). Muitos dos autores que têm trabalhado na área da satisfação com a formação superior tendem a assumir que o conceito de satisfação com a formação é complexamente

determinado favorecendo, no entanto, e de forma geral, as variáveis psicológicas (Benjamin & Hollings, 1997). Ao procederem desta forma, tratam o indivíduo como a unidade de análise e assumem que são os estados psicológicos que dão origem ao comportamento, negligenciando assim que a satisfação é também produto da interação com serviços, professores e que esta surge inserida num contexto específico (Benjamin & Hollings, 1997). Nos últimos tempos, o contexto tem sido valorizado no estudo da satisfação com a formação superior, partindo-se do pressuposto que o que acontece em contexto formal de ensino não pode ser visto como sendo independente dos outros acontecimentos ocorridos noutros contextos do ensino superior (Elliot & Shin, 2002).

Benjamin e Hollings identificaram vários modelos que têm sido usados para explicar a satisfação com a formação superior. Os modelos de discrepância, por exemplo, tentam explicar a satisfação como sendo a diferença entre as expectativas do estudante relativamente à sua formação e à sua experiência. O entendimento de que os modelos por si encontrados se mostram simplificadores e incapazes de serem suficientemente complexos para explicar o fenómeno da satisfação com a formação superior conceptualizando os alunos como estando apenas sob a influência do contexto do *campus*, desprezando que eles, tal como quaisquer outros indivíduos, actuam e interagem em múltiplos contextos, leva Benjamin (1994 citado por Benjamin & Hollings, 1997) a apresentar uma conceptualização alternativa. O modelo ecológico desenvolvido por Benjamin conceptualiza a experiência do estudante como ocorrendo em vários níveis e sujeita a múltiplas influências dentro e fora do *campus* universitário (Benjamin & Hollings, 1997). Assim, o foco deste modelo baseia-se no relacionamento social do estudante como a chave para a sua satisfação, valorizando em simultâneo o contexto da interacção.

Se a satisfação com a formação tem merecido o interesse crescente das instituições de ensino, o mesmo se pode dizer do desempenho académico. Este é uma variável de interesse para qualquer instituição de ensino superior, uma vez que esta é a que melhor reflecte o propósito da existência da própria instituição, no sentido em que esta pretende formar para o sucesso. Na verdade, a promoção de níveis mais elevados de desempenho académico dos estudantes constitui uma preocupação crescente das instituições de Ensino Superior (Monteiro, Castro, Almeida, & Cruz, 2009). O desempenho académico representado pela média cumulativa das notas é geralmente visto como o indicador mais importante do desempenho dos alunos (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991 citados por Lounsbury, Fisher, Levy, & Welsh, 2009; Powers, 2008).

Powers refere que a investigação que tem sido feita, e a literatura consequentemente produzida, tendem a mostrar que existe uma relação positiva entre o desempenho académico e a satisfação com a vida.

O desempenho académico é interdependente de uma encruzilhada de factores que interactivamente o ocasionam e o tornam difícil de operacionalizar. Num estudo qualitativo realizado com estudantes do ensino superior português, Monteiro et al. (2009) referem a existência de um conjunto de variáveis presentes em todos os sujeitos participantes, combinando-se, no entanto, de forma diferente ao longo do percurso de cada participante. Características associadas ao trabalho e ao esforço, factores contextuais e ambientais, características de personalidade, competências de auto-regulação e motivação foram algumas das dimensões referidas pelos participantes como tendo um papel relevante no seu desempenho académico.

Objectivos e hipóteses de investigação

Neste estudo foram estipulados os seguintes objectivos: (a) identificar as dimensões do desenvolvimento vocacional (convicção vocacional, cooperação vocacional, exploração vocacional, investimento vocacional e confiança vocacional) dos estudantes do ensino superior que se relacionam prioritariamente quer com as dimensões da satisfação com a formação superior (sócio-relacional, institucional, expectativas de integração profissional e recursos pessoais dos estudantes), quer com o desempenho académico; e (b) compreender, diferencialmente, o desenvolvimento vocacional, a satisfação com a formação e o desempenho académico dos estudantes do Ensino Superior em função de variáveis macrosistémicas (*e.g.*, género, tipo de curso).

Assim, a partir da revisão da literatura sobre o domínio em análise, enunciam-se as hipóteses de investigação descritas a seguir.

1. Espera-se que os alunos com níveis mais elevados nas dimensões do desenvolvimento vocacional manifestem níveis mais elevados nas dimensões da satisfação com a formação superior.

2. Espera-se que os alunos com níveis mais elevados nas dimensões do desenvolvimento vocacional manifestem níveis mais elevados de desempenho académico.

3. Espera-se que os estudantes com níveis mais elevados nas dimensões da satisfação com a formação manifestem níveis mais elevados de desempenho académico.

4. Espera-se encontrar diferenças de género, quanto ao nível de exploração e investimento vocacionais, com tendência a que as raparigas tenham índices mais elevados de exploração e investimento vocacional.

5. Espera-se encontrar diferenças relativamente às dimensões da satisfação com a formação tendo em atenção o género, esperando-se que os sujeitos do género masculino apresentem níveis mais elevados nas dimensões da satisfação com a formação do que os sujeitos do género feminino.

6. Não se espera encontrar diferenças, ao nível do desempenho académico, entre os alunos provenientes de famílias dos diferentes níveis socioeconómicos e culturais (NSEC).

O nível socioeconómico e cultural foi avaliado a partir da profissão dos pais articulada com os respectivos níveis de escolaridade. Foram considerados os níveis: *Baixo* (trabalhadores indiferenciados e com nível de escolaridade inferior ou igual à escolaridade obrigatória); *Médio* (trabalhadores qualificados com uma escolaridade igual ou superior ao ensino secundário); e *Alto* (quadros superiores da administração, empresários e profissionais liberais com escolaridade igual ou superior à licenciatura).

No que concerne à primeira hipótese, e como referem Moura e Menezes (2004), quando a escolha de uma formação no Ensino Superior se processa na ausência de momentos de exploração e de critérios pessoais no sentido do investimento, os estudantes tendem a desenvolver visões distorcidas, idealizadas ou estereotipadas relativas às opções profissionais que, por falta de confirmação podem levar a sentimentos de insatisfação e de arrependimento relativamente à escolha realizada. Partindo deste conceito, mais específico, de satisfação com a escolha, parece-nos que se pode esperar que algo similar possa ocorrer com o conceito, mais lato, de satisfação com a formação.

A expectativa de que os alunos com níveis mais elevados nas dimensões do desenvolvimento vocacional manifestem níveis mais elevados de desempenho académico tem sustentação no trabalho de Vasconcelos et al. (2009). Os autores referem, numa análise feita com estudantes de engenharia, que o abandono dos cursos e os índices de desempenho académico dos estudantes podem ser agravados em situações em que não existe um claro projecto vocacional e em que a frequência de um curso de Ensino Superior não corresponda à primeira opção de escolha. A literatura parece indicar a existência de relação entre as duas dimensões. Nos estudos realizados por Healy et al. (1985 citado por Luzzo, 1995) foram encontradas relações positivas e significativas entre os índices de desenvolvimento vocacional e os índices de desempenho académico.

No que diz respeito à terceira hipótese salienta-se a revisão da literatura efectuada por Powers (2008) que, na continuação das conclusões da investigação anterior,

sublinha uma correlação positiva entre o desempenho académico e a satisfação geral com a vida; e, ainda, o trabalho de Ramos (2008) que num estudo recente realizado com estudantes do ensino superior português encontrou relações significativas entre a satisfação dos estudantes com a formação e o desempenho académico.

No que concerne à quarta hipótese ressalva-se a revisão da investigação feita por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) que chama a atenção para a existência de diferenças de género na exploração e no investimento vocacionais. Segundo os autores, as práticas educativas no contexto da família, tendem a penalizar e reduzir as oportunidades de exploração e investimento vocacional às raparigas relativamente aos rapazes. Estudos mais recentes indicam que as diferenças vão em sentido oposto, sobretudo graças ao progressivo esbatimento dos papéis femininos e masculinos (Gonçalves, 2008). Os principais indícios desta alteração são a mudança das práticas de socialização e a generalização social do trabalho da mulher (Young, 1994 citado por Gonçalves, 2008); o maior acesso das mulheres a profissões prestigiadas socialmente; e uma maior representação das mulheres em formações de nível mais avançado (Gonçalves, 2008). Sousa (2008), num estudo com jovens do ensino secundário e do primeiro ano do ensino superior português, observou diferenças significativas nas dimensões do investimento e exploração vocacional relativamente ao género, manifestando as raparigas níveis mais elevados na dimensão da exploração vocacional do que os rapazes. Gonçalves (2008), num estudo com jovens do 9.º e 12.º ano de escolaridade encontra diferenças significativas de género relativamente à exploração que vão no mesmo sentido.

A expectativa de encontrar diferenças relativamente às dimensões da satisfação com a formação tendo em atenção o género, baseia-se num estudo com estudantes do ensino superior realizado por Ramos (2008). A autora encontra diferenças significativas que apontam para maiores níveis de satisfação experienciados pelos elementos do género masculino quanto às dimensões institucional, expectativas de integração profissional e sócio-relacional.

No que se refere à sexta hipótese salienta-se um estudo realizado por Rego e Sousa (1999) com 957 estudantes da Universidade de Aveiro, oriundos de 27 cursos diferentes. Os resultados sugerem que a relação entre a origem socioeconómica dos estudantes universitários e o respectivo desempenho académico é tendencialmente nula.

Embora nas formações de nível obrigatório e secundário se possam registar diferenças (Gonçalves, 2008), neste nível de formação superior não é esperado tal resultado, em virtude do próprio sistema de formação, naturalmente, ir fazendo a selecção dos estudantes.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 537 estudantes (com uma média de idades de 21,85 anos) do primeiro e segundo ciclo (na terminologia do acordo de Bolonha) do ensino superior de Universidades e Institutos Politécnicos públicos e privados de Portugal. Para a definição do ano de escolaridade frequentado foi utilizado o formato anterior ao adoptado pelo acordo de Bolonha. Assim, sempre que não se estava perante a frequência de mestrado integrado, o segundo ciclo foi percebido como uma continuidade do primeiro para efeito de contabilização do ano de escolaridade. O primeiro ano de um curso de segundo ciclo foi considerado como sendo o quarto ano de frequência de uma formação superior, e o segundo ano desse mesmo ciclo considerado como o quinto ano. Participaram estudantes provenientes de 56 instituições de ensino que frequentavam 88 cursos de formação diferentes. O género feminino é maioritário, representando 63,9%. No que diz respeito aos anos de escolaridade, a amostra é heterogénea nos quatro primeiros anos sendo menos representada nos seguintes. Cerca de 75% dos estudantes frequentam formação universitária e 25% politécnica. No ensino universitário, 95,3% dos estudantes encontram-se a frequentar o ensino público e no ensino politécnico essa percentagem é de 81,3%.

Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados

Para a operacionalização das variáveis em análise recorreu-se a quatro instrumentos: (a) Questionário Macro-Sistémico; (b) Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes – Forma Breve (IDVE-FV); (c) Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS); e (d) Escala de Desempenho Académico (EDA).

O questionário macro-sistémico foi construído, no âmbito deste estudo, para recolher dados demográficos, académicos e socioeconómicos dos estudantes e com o objectivo de caracterizar a amostra.

O Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes – Forma Breve (IDVE-FV) foi utilizado para medir 5 dimensões do desenvolvimento vocacional dos estudantes do Ensino Superior - convicção vocacional

(sentido de responsabilidade pelo futuro), cooperação vocacional (expectativas de que se contribui para, e coopera com, a comunidade), exploração vocacional (conhecimento de oportunidades de formação e/ou profissionais), investimento vocacional (capacidade de fazer escolhas e investimentos em projectos de formação e/ou profissionais) e confiança vocacional (sentimento de optimismo respeitante à concretização de objectivos e projectos futuros). O instrumento surge na sequência do *Students Career Concerns Inventory* desenvolvido por Savickas (2002) e posteriormente adaptado à população portuguesa por Gonçalves e Coimbra (2004)². A sua forma breve foi desenvolvida por Gonçalves e Coimbra (2009)³ e é constituída por 29 itens para serem respondidos com uma escala de 6 pontos do tipo *Likert*. Foi realizada uma análise das qualidades psicométricas do instrumento através do cálculo da consistência interna das subescalas que o compõe encontrando-se Alfas de *Cronbach* entre .672 e .862.

A Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS) foi utilizada para medir 4 dimensões da satisfação com a formação superior - sócio-relacional (interacções estabelecidas em contexto académico), institucional (características dos serviços institucionais), expectativas de integração profissional (percepção de oportunidades de inserção no mercado de trabalho) e recursos pessoais do estudante (recursos que os estudantes percebem possuir para lidar com as exigências da formação superior). O instrumento foi desenvolvido por Ramos (2008) e é constituída por 25 itens para serem respondidos com uma escala de 6 pontos do tipo *Likert*. O cálculo da consistência interna das subescalas permitiu encontrar Alfas de *Cronbach* entre .809 e .859.

A Escala de Desempenho Académico (EDA) foi utilizada para medir as percepções dos estudantes do Ensino Superior relativamente ao seu desempenho académico. A opção pela EDA em detrimento da média obtida pelo estudante baseia-se na capacidade que o instrumento possui de medir o desempenho académico e, em simultâneo, de o fazer colocando os estudantes em comparação com os seus pares. Tal capacidade faz com que uma determinada nota apenas possa ser considerada elevada ou baixa quando comparada com as notas obtidas pelos restantes elementos que compõe a turma onde essas mesmas notas são produzidas. Assim, a avaliação do desempenho académico produzido pelo auto-relato do

² Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2004). *Students career concerns inventory (SCCI)*: Versão portuguesa. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

³ Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2009). *Students career concerns inventory (SCCI-R)*: versão portuguesa reduzida. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

estudante não se faz de forma independente do contexto onde esse mesmo desempenho foi conseguido. Obtém-se, em nosso entender, através da sua utilização, informação mais rica e sistémica do que utilizando a média ponderada dos resultados atingidos.

O instrumento surge da adaptação à população portuguesa, feita no âmbito deste trabalho, da *Academic Achievement Scale* desenvolvida por Powers (2008). O instrumento é constituído por um único factor, com 5 itens para serem respondidos com uma escala de 6 pontos do tipo *Likert*. No seu preenchimento, os estudantes fazem avaliações do seu desempenho académico e, em 3 dos itens, fazem-no comparando-o com aquele que percebem nos seus pares. É exemplo disso mesmo, o item: “Normalmente obtenho classificações mais elevadas do que a média da minha turma”. Na sua adaptação à população portuguesa foi encontrada uma consistência interna de .89, muito próxima da consistência interna de .91 do instrumento original de Powers.

A recolha dos dados ocorreu entre os meses de Junho e Julho de 2009. Esta foi realizada com recurso a uma ferramenta informática para colocação de questionários *online* (*Google docs*). Neste período foram contactadas diversas associações e grupos de estudantes de Instituições de Ensino Superior (via telefone ou *e-mail*) e pedida colaboração na recolha dos dados. O pedido feito a cada associação/grupo de estudantes passou pela solicitação de encaminhamento de um *e-mail* para as suas *mailing lists*. Neste *e-mail* constava o pedido de colaboração com a investigação e o *link* que remetia para o local *on-line* onde se encontravam os instrumentos utilizados. A opção pela administração dos instrumentos em plataforma *on-line* justifica-se pela morosidade e burocracia das instituições de ensino perante pedidos efectuados para administração presencial, assim como pelo dispêndio temporal que tal processo de recolha implica. A elevada facilidade com que

a população de estudantes de ensino superior manuseia as novas tecnologias e a *Internet* são aspectos considerados facilitadores desta opção. Todas as participações na investigação foram voluntárias e foi respeitada a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Todos os dados recolhidos foram utilizados estritamente com objectivos de investigação.

Resultados

Tendo em vista a descrição das associações entre as variáveis em estudo procedeu-se à realização de coeficientes de correlação momento produto de Pearson (*R* de Pearson). Verificam-se correlações significativas entre quase todas as subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes – Forma Breve (IDVE-FB) e as subescalas da Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). As excepções são as ausências de correlação significativa da subescala Exploração Vocacional do IDVE-FB com as subescalas Expectativas de Integração no Mercado de Trabalho e Institucional da ESFS. As correlações mais elevadas são encontradas para a subescala Recursos Pessoais do Estudante da ESFS (Tabela 1).

As correlações encontradas entre as subescalas do Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes – Forma Breve (IDVE-FB) e a Escala de Desempenho Académico (EDA) não são significativas, excepto para a subescala Convicção Vocacional. Porém, o valor apresentado na correlação é baixo (Tabela 2).

Foram encontradas correlações significativas entre a Escala de Desempenho Académico (EDA) e todas as subescalas da Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). A correlação mais elevada foi encontrada entre a EDA e a Subescala Recursos Pessoais do Estudante (Tabela 3).

Tabela 1

Correlações entre as subescalas do IDVE-FB e as subescalas da ESFS

Subescalas da ESFS	Subescalas do IDVE-FB				
	Investimento	Convicção	Cooperação	Confiança	Exploração
Recursos Pessoais do Estudante	.49**	.42**	.37**	.35**	.23**
Expectativas de Integração no Mercado de Trabalho	.10*	.15**	.12**	.09*	.08 ^{ns}
Institucional	.10*	.12**	.11**	.11**	.08 ^{ns}
Sociorelacional	.29**	.28**	.28**	.25**	.18**

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} - Não significativo

Tabela 2

Correlações entre as subescalas da IDVE-FB e a EDA

Subescalas	Investimento	Convicção	Cooperação	Confiança	Exploração
EDA	.08 ^{ns}	.11*	-.004 ^{ns}	.01 ^{ns}	.06 ^{ns}

* $p < .05$; ^{ns} - Não significativo

Tabela 3

Correlações entre as subescalas da ESFS e a EDA

Subescalas	Recursos	Expectativas	Institucional	Sociorelacional
EDA	.27**	.13**	.21**	.11**

** $p < .01$

Foi constatado um efeito principal do gênero sobre o desenvolvimento vocacional [$F(5, 531) = 2.45, p < 0.05$; Pillai's Trace = 0.02; eta quadrado parcial = 0.02]. Quando os resultados foram analisados separadamente para cada uma das dimensões do desenvolvimento vocacional, as únicas diferenças que alcançaram significância

estatística foram as relativas às dimensões do investimento vocacional, da cooperação vocacional e da exploração vocacional. Em todas as situações referidas anteriormente, os indivíduos do gênero feminino apresentam níveis significativamente superiores aos indivíduos do gênero masculino (Tabela 4).

Tabela 4

Diferenças nas subescalas do Desenvolvimento Vocacional por gênero

Variável dependente	Masculino ($n = 194$)	Feminino ($n = 343$)	$F(1, 535)$	EQP	Diferenças entre grupos
	$M(DP)$	$M(DP)$			
Investimento Vocacional	5.11 (0.68)	5.22 (0.61)	4.362*	.008	Fem>Mas
Convicção Vocacional	4.87 (0.71)	4.92 (0.66)	0.835 ^{ns}	.002	--
Cooperação Vocacional	4.97 (0.59)	5.09 (0.59)	4.353*	.008	Fem>Mas
Confiança Vocacional	5.21 (0.58)	5.24 (0.63)	0.292 ^{ns}	.001	--
Exploração Vocacional	4.27 (0.91)	4.44 (0.91)	4.036*	.007	Fem>Mas

Nota. $N = 537$; Fem - feminino; Mas - masculino; EQP - Eta Quadrado Parcial; * $p < 0.05$; ^{ns} - Não significativo

Tabela 5

Diferenças nas subescalas da Satisfação com a Formação por gênero

Variável dependente	Masculino ($n = 194$)	Feminino ($n = 343$)	$F(1, 535)$	EQP	Diferenças entre grupos
	$M(DP)$	$M(DP)$			
Recursos Pessoais	4.34 (0.84)	4.30 (0.77)	0.242 ^{ns}	.000	--
Expectativas de Integração	4.44 (1.03)	3.91 (0.94)	37.318*	.065	Mas > Fem
Institucional	4.24 (0.83)	3.87 (0.98)	19,275*	.035	Mas > Fem
Sociorelacional	4.27 (0.87)	4.34 (0.91)	0.777 ^{ns}	.001	--

Nota. $N = 537$; Fem - feminino; Mas - masculino; EQP - Eta Quadrado Parcial; ^{ns} - Não significativo; * $p < 0.05$

Foi constatado um efeito principal do gênero sobre a satisfação com a formação superior [$F(4, 532) = 16.67, p < 0.05$; Pillai's Trace = 0.09; eta quadrado parcial = 0.09]. Quando

os resultados foram analisados separadamente para cada uma das dimensões da satisfação com a formação, as diferenças que alcançaram significância estatística foram as relativas

às dimensões expectativas de integração e institucional. Em todas as situações referidas anteriormente os indivíduos do género masculino apresentam níveis significativamente superiores aos indivíduos do género feminino (Tabela 5).

Não foi encontrado um efeito principal do nível socioeconómico e cultural sobre o desempenho académico [$F(2, 534) = 0.71$; *ns*]. Assim, não se verificaram diferenças significativas ao nível do desempenho académico, entre os níveis socioeconómicos e culturais alto ($n = 97$), médio ($n = 174$) e baixo ($n = 266$), que foram considerados.

Discussão

Se, na primeira hipótese, era esperada a existência de uma correlação entre o desenvolvimento vocacional e a satisfação com a formação, esta registou-se, embora não na sua totalidade, pois a subescala exploração vocacional do Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes (IDVE-FB) não apresentou correlações significativas com as subescalas expectativas de integração profissional e institucional da Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). Porém, é de salientar as correlações mais elevadas de todas as subescalas do IDVE-FB com as subescalas institucional e recursos pessoais da Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). Tais resultados serão indicadores da importância dos recursos pessoais que o estudante percebe possuir para lidar com as exigências que lhe são colocadas pela formação superior. Neste sentido, o estudante sentir-se-á mais competente e disponível para a realização das suas tarefas vocacionais, quanto mais recursos percebe possuir.

As correlações encontradas entre as subescalas do desenvolvimento vocacional e a subescala institucional da ESFS levantam a questão da importância dos serviços institucionais (*e.g.* qualidade do atendimento, disponibilização de informação) e das condições físicas das instituições (*e.g.* espaços de convívio e lazer). Assim, um aluno sentir-se-á mais competente e capaz para o desempenho e realização das suas tarefas vocacionais, quanto melhores forem as condições que lhe são oferecidas pela instituição de ensino superior que frequenta.

No que se refere à segunda hipótese, apenas a subescala convicção vocacional do Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes (IDVE-FB) apresentou correlação significativa com a Escala de Desempenho Académico (EDA) sendo esta bastante ténue. Assim, as dimensões do desenvolvimento vocacional e do desempenho académico não apresentam resultados que indiquem clara correlação. A sua ausência poderá ser explicada pela diferença entre os instrumentos utilizados para medir cada uma das dimensões. O IDVE-FB pretende

medir processos psicológicos relacionados com o desenvolvimento vocacional e a EDA pretende medir performances. Outra justificação possível poderá ser a de que, perante uma sociedade cada vez mais imersa em imprevisibilidade e incerteza, os estudantes do ensino superior sejam levados a apostar no seu desempenho académico como forma de assegurar um futuro mais confortável, independentemente dos níveis de desenvolvimento vocacional. Tal justificação faz alusão a uma possível emergência, nos estudantes de ensino superior, de um sentido de responsabilidade pelo futuro (que está inerente à subescala convicção vocacional, que é a única subescala do IDVE-FB a ter uma correlação positiva com a EDA).

Tal como se esperava, na terceira hipótese, verifica-se uma correlação significativa entre todas as subescalas da satisfação com a formação e o desempenho académico. São as subescalas institucional e recursos pessoais da Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS), aquelas que apresentam níveis de correlação mais elevados. Assim, perante uma situação de exigência de realização académica, o desempenho académico parece depender do maior ou menor leque de recursos que o estudante percebe possuir e da qualidade dos serviços da instituição académica que frequenta.

A partir de uma leitura mais aprofundada dos resultados referentes às três primeiras hipóteses, percebe-se que o constructo da satisfação com a formação superior assume destaque, na medida em que se relaciona significativamente com cada um dos outros dois constructos em estudo. No entanto, é a dimensão recursos pessoais do estudante a que tem uma maior magnitude correlacional. Assim, a maior ou menor percepção de desempenho académico parece basear-se nos recursos que o estudante percebe possuir para lidar com as exigências do ensino superior, bem como para se envolver em actividades de exploração vocacional em ordem a realizar investimentos de formação que o prepare para a acção profissional.

Os resultados encontrados, a partir das correlações entre pares de dimensões analisadas, apontam caminhos para as Instituições de Ensino Superior no sentido de permitir aos seus estudantes um desenvolvimento integral e holístico. Estas, através dos seus serviços ou gabinetes de carreira e de apoio ao estudante, devem proporcionar aos seus formandos experiências significativas que sejam facilitadoras do desenvolvimento integral dos alunos, num processo desenvolvimentista que se quer norteado por índices positivos de satisfação com a formação ministrada e que produza desempenho académico com sucesso e visibilidade social. Intervenções individuais ou em grupo que impliquem o contacto directo com profissionais (*e.g.* entrevistas), com contextos reais de trabalho (*e.g.* visitas a instituições e

empresas) e com a realidade empresarial (e.g. realização de mini-estágios ou estágios curriculares) poderão surgir como uma mais-valia, na medida em que possibilitam o desafio necessário para a reflexão dos recursos que se possui, ou de que se necessita, para o desenvolvimento e implementação de projectos vocacionais realistas, satisfatórios e pautados pelo bom desempenho. Tais intervenções não devem, no entanto, desenvolver-se sem serem devidamente preparadas, transformando-se em meras tarefas ou mesmo tarefismos desprovidos de sentido mas, pelo contrário, devem ser experiências de aproximação ao mundo real do trabalho com intencionalidade, em que os momentos de acção sejam alternados com momentos de reflexão e de interligação que proporcionem ao estudante espaços relacionais para atribuir significados às vivências das suas experiências reais.

No que se refere à quarta hipótese, constataram-se diferenças no desenvolvimento vocacional dos estudantes do ensino superior tendo em atenção o género. Tais diferenças alcançam significado estatístico nas subescalas exploração vocacional, investimento vocacional e cooperação vocacional. Já Sousa (2008), num estudo com jovens do ensino secundário e do primeiro ano do ensino superior, havia observado diferenças nas dimensões do investimento e exploração vocacional relativamente ao género. As diferenças encontradas ao nível da cooperação vocacional poderão ser explicadas pelo facto de serem as mulheres aquelas que mais optam por cursos conotados com a ajuda directa ao outro e ao envolvimento e participação comunitária, uma vez que esta subescala mede o sentimento de que se é suficiente para (cor)responder às expectativas e de que, fazendo-o, se contribui para, e coopera com, a comunidade. Na amostra, nos cursos Ciências da Saúde, da Terra e da Vida (CSTV) e nos cursos de Artes, Humanidades e Ciências Sociais (AHCS), normalmente associados ao género feminino e à ajuda ao outro, encontram-se 168 raparigas e apenas 57 rapazes.

Quanto à quinta hipótese, verificam-se diferenças significativas, tendo em atenção o género, nas subescalas perspectivas de integração profissional e institucional da ESFS, com os rapazes a apresentarem valores significativamente superiores. Partindo dos dados do Instituto Nacional de Estatística (2009) que apontam, para o terceiro trimestre de 2009, uma taxa de desemprego nos homens de 9,1% e nas mulheres de 10,6%, facilmente se compreende a menor satisfação reportada pelas raparigas no que diz respeito às expectativas de integração no mercado de trabalho quando comparadas com os homens. Embora se assista a uma aproximação gradual no que se refere à igualdade de oportunidades, não deixa de ser amplamente conhecido o peso histórico e cultural que tende a dificultar a integração das mulheres. Neste aspecto, a formação ministrada pelas

instituições de ensino superior parece não ser percebida pelas raparigas como um elemento capaz de eliminar as diferenças, ao nível das oportunidades de integração profissional, tendo em atenção o género. Cabe às instituições de ensino superior um papel no combate das desigualdades de oportunidades de acesso ao trabalho, pela afirmação, em primeiro lugar, da qualidade da sua formação e pela catalisação da mudança social tendo em vista a exclusão de preconceitos sexistas. No que se refere às diferenças encontradas para a subescala institucional, estas podem ser justificadas pelo facto de 116 dos 194 estudantes do sexo masculino, frequentarem a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, que é uma instituição com instalações recentes, com forte prestígio nacional e internacional e que tenta prestar serviços da mais elevada qualidade aos alunos que a frequentam. Estes resultados apontam no sentido de que as instituições de ensino superior devam ter uma preocupação constante com a qualidade das suas instalações e dos serviços que prestam aos estudantes. Tal preocupação não só permite manter satisfeitos aqueles que as frequentam como, desse modo, atrair novos estudantes com a perspectiva de um percurso satisfatório na instituição. Para além disso, a preocupação das instituições de ensino superior justifica-se, como foi visto anteriormente na discussão da terceira hipótese, pelo facto da qualidade das instalações e dos serviços institucionais estar positivamente correlacionada com o desempenho académico. Se nem sempre as instituições de ensino superior têm recursos financeiros que lhes permitam melhorar ou ampliar as suas instalações, com menos dinheiro, e de forma muito mais fácil e rápida, podem, e devem, apostar na qualidade dos seus serviços para melhorar a satisfação dos seus estudantes.

A ausência de diferenças no desempenho académico tendo em atenção o nível socioeconómico e cultural (NSEC) dos estudantes, referida na sexta hipótese, era já esperada, dada a tendência dos últimos anos de nulidade de relação entre NSEC e desempenho académico. Se é verdadeiro que na bibliografia existem exemplos que reportam tais diferenças em diversos níveis do ensino básico e secundário (Costa & Lopes, 2008; Saavedra, 2001), tal parece já não ocorrer no ensino superior (Costa & Lopes, 2008; Rego & Sousa, 1999). Assim, é o próprio sistema de ensino existente que faz a selecção dos alunos que chegam ao ensino superior. Todos os alunos que demonstram dificuldades de desempenho durante a escolaridade básica e secundária são facilmente forçados ao abandono do sistema de ensino. Chega assim, ao ensino superior, apenas o conjunto de estudantes de NSEC mais baixos com níveis de desempenho académico que lhes permitam ter sucesso e continuar os estudos em igualdade de desempenho académico, quando comparados com os seus colegas estudantes provenientes

de famílias de NSEC mais elevados. Por outro lado, a vontade de ascensão social faz com que estes alunos invistam e se esforcem durante a sua formação superior, colmatando assim disparidades e dificuldades imergentes causadas pelos poucos recursos resultantes do NSEC das suas famílias de origem (Rego & Sousa, 1999). Não existindo diferenças no que se refere ao desempenho académico tendo em atenção o NSEC, não será pelas dificuldades de realização académica que os estudantes de NSEC mais baixo poderão abandonar o ensino superior. Porém, sem a devida atenção por parte das instituições de ensino superior, ou pela ausência de uma política de apoio social justa e solidária, estes estudantes poder-se-ão ver forçados a abandonar a sua formação pela falta de recursos financeiros. Esta preocupação deve fazer parte das instituições de ensino superior de modo a que estas sejam capazes de dar resposta às novas solicitações e exigências do contexto português marcado, nos últimos anos, pelo grande aumento do número de estudantes no ensino superior, pelo aumento gradual do desemprego e pelo aumento do valor das propinas.

Considerações finais

Os resultados demonstram que as instituições do ensino superior deverão promover um contexto facilitador de experiências de exploração e investimento vocacionais, capacitando os sujeitos para autonomamente assumirem o futuro das suas vidas através do seu desenvolvimento pessoal e social. Sendo a educação e a formação a missão basilar das Instituições do Ensino Superior, estas devem ser contextualizadas à luz, não apenas do desenvolvimento de competências profissionais articuladas com as necessidades do mercado de trabalho, mas devem, prioritariamente, promover o desenvolvimento dos estudantes, capacitando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento de competências de adaptabilidade e de empreendedorismo, que lhes permitam lidar construtivamente com os desafios com os quais confrontarão na implementação dos seus projectos de vida. As instituições do Ensino Superior, mais do que circunscrever a sua acção prioritária à mera transmissão e facilitação da apropriação de um conjunto de saberes profissionais e à qualificação para o exercício numa determinada área profissional, deverão assumir a missão de proporcionar aos seus actores oportunidades de desenvolvimento pessoal e social (nomeadamente ao nível do *saber ser* e do *saber estar*), de posicionamento crítico e activo no processo de aprendizagem, na construção dos projectos vocacionais e na participação social.

Os resultados encontrados têm implicações óbvias no desenvolvimento de intervenções que permitam e promovam condições para a exploração reconstrutiva do

investimento vocacional dos seus estudantes. Relevam-se, também, algumas implicações no que respeita às políticas educativas assumidas pelo ensino superior. Se a missão prioritária das instituições de ensino superior é a promoção do desenvolvimento integral do estudante transformando-o em cidadão autónomo e crítico, é prioritário que seja desenvolvida uma cultura organizacional onde se desenvolvam aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação com práticas pedagógicas que suscitem uma verdadeira comunidade de aprendentes activos e participativos. Assim, para a prossecução deste objectivo, e a título de exemplo, deveria ser fomentada: (a) a formação contínua dos docentes como forma de produzirem inovação, fazendo da aprendizagem investigação e da investigação aprendizagem, mediante práticas pedagógicas activas e participativas da comunidade aprendente; (b) a criação de serviços de apoio, com técnicos especializados, que possam constituir-se como um recurso disponível e disponibilizado aos estudantes para colmatar as dificuldades sentidas no processo desenvolvimental; (c) a realização de actividades extra-curriculares que se constituam em experiências com significado para os estudantes; (d) a participação dos estudantes na vivência diária da sua instituição de ensino, fomentando o seu envolvimento nas instâncias de decisão e na participação democrática da mesma. Estas aprendizagens vão ser importantes por se constituírem como experiências fundantes para a consolidação de cidadãos mais activos e responsáveis na gestão da causa pública.

Para futuras investigações, considera-se que a implementação de uma metodologia de investigação longitudinal permitiria uma melhor compreensão dos processos psicológicos das dimensões em estudo, assim como das relações existentes entre cada uma delas. A utilização de uma metodologia qualitativa (em complementaridade com a metodologia quantitativa aqui usada), como por exemplo a análise de narrativas, poderá ser uma alternativa, permitindo analisar os discursos dos estudantes acerca da frequência do ensino superior, do desenvolvimento que tal frequência implica, da satisfação com essa mesma frequência e do desempenho ao longo da formação. Para além de quantificar atitudes e comportamentos relativos à frequência do ensino superior atendendo às três dimensões em estudo, a utilização de uma metodologia qualitativa poderia ser uma mais-valia na apropriação dos significados e processos subjacentes a cada narrativa: (a) identificação das motivações inerentes à escolha, frequência e manutenção num determinado curso de formação superior; (b) compreensão dos processos que levam os estudantes a sentir-se satisfeitos ou insatisfeitos com as suas vivências diárias numa instituição de ensino superior; (c) potenciação da capacidade institucional de resposta às dificuldades, medos, receios e necessidades

efectivas dos estudantes do ensino superior através da sua identificação, partindo da colaboração na identificação com os próprios estudantes; (d) promoção da participação activa dos estudantes na vida da sua instituição de ensino através da compreensão dos fenómenos e dos factores que atraem uns e repelam outros.

Dado o papel central que foi identificado neste trabalho relativamente à subescala dos recursos pessoais do estudante da ESFS, quer no contributo que esta tem para a satisfação com a formação, quer na relação que estabelece com as restantes dimensões em estudo, seria aconselhável o seu estudo mais aprofundado. Tal estudo poderia capacitar e promover uma resposta institucional mais adequada, na medida em que poderia constituir-se numa fonte de conhecimento relevante capaz de ajudar as instituições de ensino superior.

Neste trabalho não se procedeu a uma análise estatística simultânea das três dimensões em estudo, mas antes à análise de correlações duas a duas. A não realização de uma modelagem de equações estruturais é, de certo modo,

uma limitação do estudo sendo, ao mesmo tempo, uma indicação para futuras investigações.

Por fim, e apesar do esforço realizado na obtenção de uma amostra representativa da realidade do ensino superior português, a amostra deste estudo distancia-se, em alguns aspectos, dessa realidade. Assim, seria útil em futuras investigações, privilegiar uma maior dispersão geográfica das instituições com proporções mais próximas das reais, no que diz respeito ao ensino público e privado, universitário e politécnico e das áreas de formação dos estudantes. De forma a abarcar a globalidade daquilo que é hoje o ensino superior, a utilização mais abrangente de diferentes níveis de formação na amostra (para além do primeiro e do segundo ciclo que aqui se aborda) seria uma forma de apreender a realidade emergente no ensino superior e que abarca, cada vez mais, públicos diferentes, de faixas etárias distintas e que procuram formações diversas, sobretudo em pós-graduações e nos cursos doutorais do 3º ciclo.

Referências

- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-134). Oeiras: Celta Editora.
- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J., & Fonseca, A. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad individualizada* (M. Condor, Trad.). Madrid: Teorema.
- Belyukova, S. A., & Fox, C. M. (2002). Student satisfaction as a measure of student development: Towards a universal metric. *Journal of College Student Development*, 43, 161-172.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38, 213-228.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (7), 11-19.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final*. Lisboa: CIES-ISCTE/IS-FLUP.
- Elliot, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24, 197-209.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (1994/1995). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (10/11), 43-52.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2000). Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sánchez & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp. 209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago de Compostela.
- Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Estatísticas de emprego: 3.º trimestre de 2009*. Lisboa: INE.
- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. L., & Welsh, D. P. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7, 52-69.

- Luzzo, D. A. (1995). The relationship between career aspiration-current occupation congruence and the career maturity of undergraduates. *Journal of Employment Counseling*, 32, 132-140.
- Monteiro, S., Castro, M., Almeida, L., & Cruz, J. F. A. (2009). Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. *Análise Psicológica*, 27, 79-87.
- Moura, C. B., & Menezes, M. V. (2004). Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5, 29-45.
- Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* (2a ed.). Porto: Ambar.
- Parsons, F. (1919). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Powers, C. I. (2008). Academic achievement and social involvement as predictors of life satisfaction among college students. *Psi Chi Journal on Undergraduate Research*, 13, 128-135.
- Ramos, A. (2008). *A satisfação dos estudantes com a formação superior*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Origem sócio-económica e desempenho de estudantes universitários – um aprofundamento empírico. *Psychologica*, (21), 151-161.
- Richardson, M. S., Meade, P., Rosbruch, N., Vescio, C., Price, L., & Cordero, A. (2009). Intentional and identity processes: A social constructionist investigation using student journals. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 63-74.
- Riverin-Simard, D. (2000). Career development in the second part of the working life. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
- Savickas, M. L. (1997/1998). New developments in career theory and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (13-14), 15-19.
- Savickas, M. L. (2002). *Students career concerns inventory*. Manuscrito não publicado, fornecido pelo autor para adaptação à população portuguesa.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Married and Family*, 46, 129-143.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sennett, R. (2007). *A corrosão do carácter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (F. Silva, Trad.). Lisboa: Terramar.
- Sousa, C. M. M. (2008). *A vinculação aos pais, par romântico e amigos e o desenvolvimento vocacional*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45, 251-269.
- Vasconcelos, R., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). *O insucesso académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia*. Comunicação apresentada na International Conference on Engineering and Computer Education, Buenos Aires, Argentina.
- Vondracek, F. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 252-261.

Recebido: 10/09/2010

1ª Revisão: 03/01/2011

Aceite final: 28/01/2011

Sobre os autores

André Monteiro é Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e actualmente é aluno do Programa Doutoral em Psicologia na mesma faculdade. Membro do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Carlos Gonçalves é Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.